Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro ISN : 9511
Centre d'intérêt: 751

Provencher, Serge.

Créativité et paradoxes / Serge Provencher. -- [Québec (Province) : s.n., 1987?].
2 v. (641 f.) ; 28 cm.

Résumé au début du v. 1. Bibliogr.: v. 2, f. 399-426.

Descripteur(s): Français (Langue) • Ecriture • Créativité • Collégial (Ordre d'enseignement)

Le premier objectif de cette recherche consiste à rendre plus accessibles les principales théories et techniques qu'on retrouve en créativité, en partant de l'hypothèse qu'une connaissance accrue de ce qui s'y rattache stimulera tout intervenant désireux de progresser en ce domaine. Le second vise à proposer une technique ne figurant pas dans la liste de celles que l'on connait, tout en prouvant qu'elle peut engendrer des résultats significatifs. Pour ce faire, on emploie la théorie des paradoxes de Watzlawick, en tentant de l'adapter à une situation pédagogique tirée de l'"Atelier littéraire" au niveau collégial. Le problème bien précis dont vient à bout le paradoxe ici, c'est celui de la récurrence des stimuli à l'intérieur de l'atelier d'écriture. A force de demander aux étudiants de rédiger en fonction d'une image ou d'une musique, par exemple, se dégage une certaine monotonie ayant des conséquences sur la qualité des productions. Or, en mettant de l'avant une stratégie paradoxale, les textes produits présentent davantage de créativité en même temps qu'un intérêt accru. Concrètement, au lieu de leur demander d'écrire un récit qui fera ensuite l'objet d'une critique, on propose de critiquer une feuille blanche en omettant de dire que le texte devra suivre.

Type de document:

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

9511-A

Serge Provencher

CRÉATIVITÉ ET PARADOXES

Volume I

"Tout problème profane un mystère;
à son tour, le problème est profané
par sa solution".

E. M. Cioran,
Sylogismes de l'amertume.

REMERCIEMENTS

L'auteur tient à exprimer sa profonde reconnaissance à Mme Rachel Desrosiers-Sabbath, Ph. D., professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal.

Que soient aussi remerciés Mme Paskale Chantigny, Mme Lise Lanctôt, Mme Sylvie Gagné, M. Bernard Tanguay, M. Gleason Théberge, M. Louis Chantigny et M. Denis Bigué, ainsi que les vingt étudiants qui ont consenti à participer à son expérience.

Enfin, un gros merci au Comité de perfectionnement du Cégep de Saint-Jérôme, lequel a épongé une bonne partie des nombreux frais inhérents à la présente entreprise, et à ses parents, à qui ce travail est dédié.

RÉSUMÉ

Le premier objectif de notre recherche consiste à rendre plus accessibles les principales théories et techniques qu'on retrouve en créativité, en partant de l'hypothèse qu'une connaissance accrue de ce qui s'y rattache stimulera tout intervenant désireux de progresser en ce domaine. Le second vise à proposer une technique ne figurant pas dans la liste de celles que l'on connaît, tout en prouvant qu'elle peut engendrer des résultats significatifs. Pour ce faire, nous empilierons la théorie des paradoxes de Watzlawick, utilisée avec succès en psychothérapie, en tentant de l'adapter à une situation pédagogique tirée de l'"Atelier littéraire" au niveau collégial.

Ainsi, dans la première partie, l'on trouvera un rapide bilan des connaissances actuelles sur la créativité. Le chapitre premier a principalement trait aux différentes théories qui prévalent à l'heure actuelle, pendant que le suivant fait état des techniques les plus efficaces élaborées jusqu'à ce jour. Par ailleurs, dans la seconde partie, il est surtout question de tout ce qui se rapporte au monde des paradoxes. À cet effet, le chapitre troisième est consacré à un bref survol du concept, de même qu'à un historique de sa vision par l'École de Palo Alto (dont Watzlawick est la figure de proue). Enfin, suit le chapitre quatrième, lequel renferme notre expérimentation.

Le problème bien précis dont vient à bout le paradoxe ici, c'est celui de la récurrence des stimuli à l'intérieur de l'atelier d'écriture. À force de demander aux étudiants de rédiger en fonction d'une image ou d'une musique, par exemple, se dégage une certaine monotonie ayant des conséquences sur la qualité des productions. Or, en mettant de l'avant une stratégie paradoxale, nous suscitons des textes irradiant davantage de créativité en même temps qu'un intérêt accru. Concrètement, au lieu de leur demander d'écrire un récit qui fera ensuite l'objet d'une critique, nous leur proposons de critiquer une feuille blanche en omettant de dire que le texte devra suivre.

TABLE DES MATIÈRES

- VOLUME I -

Page

REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
TABLE DES MATIÈRES v

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE: CRÉATIVITÉ 19

CHAPITRE I. CRÉATIVITÉ ET RÉSOLUTION DE PROBLÈMES 20
1.1 Qu'est-ce que la créativité? 20
1.2 La créativité: processus rationnel 64
1.3 La créativité: processus irrationnel 85
CHAPITRE II. PRINCIPALES TECHNIQUES DE CRÉATIVITÉ 138
2.1 La démarche analogique 138
2.2 La démarche associative 158
2.3 La démarche exploratrice 177
2.4 Démarches diverses 196

DEUXIÈME PARTIE: PARADOXES 225

CHAPITRE III. LA THÉORIE DES PARADOXES 226
3.1 L'École de Palo Alto 226
3.2 À propos du paradoxe 258
3.3 La théorie des paradoxes 273

- VOLUME II -

CHAPITRE IV. LA THÉORIE DANS "ATELIER LITTÉRAIRE". 314
4.1 L'"Atelier littéraire" 314
4.2 "Atelier littéraire" et créativité 333
4.3 La théorie des paradoxes dans l'"Atelier littéraire" 350
4.4 Analyse sommaire des résultats 369

BIBLIOGRAPHIE 398

APPENDICES 427
A. Définitions de la créativité 427
B. Résultats de l'expérimentation 435
C. Évaluations détaillées de la créativité 607
D. Évaluations globales de la créativité 613
E. Moyennes des points alloués par les juges 616
F. Moyenne, variance et écart type 618
G. Distribution à l'intérieur des niveaux de créativité 620
H. Questionnaire sur l'affect 622
I. Questionnaire sur l'expérience 626
J. Traductions 628

INTRODUCTION

En éducation comme ailleurs, nous sommes aux portes "du triple zéro de l'an 2000 qui nous frappe par sa magie décimale ambiguë" (1). En fait, dans l'inconscient collectif, cette triplicité énigmatique renvoie chez plusieurs à beaucoup d'angoisse et à la peur d'une destruction définitive, ou chez d'autres, au contraire, à l'espérance d'un univers empreint d'un renouveau véritable et débordant de promesses. Toutefois, en attendant, quelle que soit notre perception de ce que demain sera, il demeure que "nous vivons dans un monde tourmenté et marqué par de violents contrastes" (2), dont les assises tremblent en permanence pour le meilleur et pour le pire. Tout évolue à un rythme sans précédent, comme chacun le sait, et nul n'est en mesure de prédire la nature et l'heure exacte des prochains bouleversements qui marqueront tant les individus que les groupes sociaux.

"Âge technetronique", selon Zbigniew Brzezinski, "ère postindustrielle", d'après le sociologue David Bell, "révolution scientifico-technologique", clament plusieurs des futurologues soviétiques, "civilisation superindustrielle", estiment certains, aucune étiquette ne semble appropriée pour rendre vraiment compte de l'ampleur phénoménale et systématique de ces "mutations de sociétés dont nous sommes témoins" (3). La situation historique qui se rapprocherait le plus de la nôtre serait le passage du paléolithique au néolithique, soutiennent même des lauréats du Prix Nobel, parallèle qui démontre bien que la période actuelle constitue un tournant crucial dans l'histoire de l'humanité.

Quand on y songe, c'est peut-être Alvin Toffler qui a jusqu'ici le mieux décrit ce tourbillon qui est le lot de la planète en cette fin de millénaire par ses expressions "le choc du futur" et "la troisième vague". Elles illustrent en effet de façon intéressante ce dans quoi nous sommes plongés, où que nous nous trouvions et qui que nous soyons. Ce choc du futur serait un phénomène de déstabilisation lié au temps et dû à une prolifération subite de changements dans une société en déséquilibre où émerge une culture nouvelle au milieu d'une ancienne, pour résumer, tandis que la troisième vague

résiderait dans ce bond quantique que l'humanité s'apprête à faire dans le sens du processus de restructuration le plus draconien de tous les temps (les autres vagues correspondant à l'apparition de l'agriculture et de l'industrialisation). En quelque sorte, "nous sommes la dernière génération d'une vieille civilisation et la première génération d'une nouvelle" (4), écrit Toffler, et tout ce qui se produit sous nos yeux relève déjà d'un nouvel âge.

Bien sûr, lorsqu'on se documente sur la question, on découvre que des phrases comme "*There have been numerous conferences devoted to the problems of schools in a changing society*" (5) figurent déjà dans des ouvrages qui remontent à 1965, ce qui - dans ce contexte - ne date pas d'hier, sauf que, vingt ans plus tard, il faut reconnaître que ces problèmes sont beaucoup plus aigus. L'instabilité fait désormais partie intégrante de l'existence de tous et chacun, sans l'ombre d'un doute, et ce gigantesque raz-de-marée qu'on entrevoyait a commencé à déferler partout sur le globe. "C'est par le changement que le futur envahit nos vies" (6), écrivait d'ailleurs Toffler, le changement qui se prête à une multitude de définitions dont le dénominateur commun serait l'idée de mouvement ou celle d'un état "t2" différent de

l'état "t1". Dès lors, dans pareille situation, si l'on admet que les habitudes acquises, les normes traditionnelles et les modèles appliqués ne sont plus adéquats (puisque cette différence entre deux états implique une rupture et une discontinuité), la nécessité de pouvoir s'adapter de toute urgence ressort d'emblée. Et, s'adapter, c'est atténuer "le décalage entre la pression des réalités extérieures et notre propre monde intérieur" (7), afin de retrouver un état stable découlant de la diminution des tensions. En quelque sorte, si l'on veut, d'un point de vue cybernétique, il s'agit de mettre en œuvre des régulations adaptatives dont le but est de susciter l'ajustement à de nouvelles conditions issues de l'environnement, en vue de déboucher sur un équilibre dynamique, par opposition à un équilibre dit statique (ou homéostatique). Cet équilibre dynamique est le propre "d'organismes malléables ayant à faire face [...] à des situations passibles de variations fréquentes" (8), en gros, alors que le second type en est un qui s'inscrit ordinairement dans un système une fois pour toutes.

Chose sûre, c'est que la passivité face à l'avenir et à l'accélération du changement "est un luxe que les sociétés modernes peuvent difficilement se permettre" (9), et qu'il nous incombe d'inventer rapidement les trajectoires de cette

course vers l'insondable et de développer davantage encore notre pouvoir de nous adapter. Car il est évidemment possible de travailler au développement de cette faculté, tel que le démontre Hans Selye dans son texte intitulé "La nature de l'adaptation" (10), Selye pour qui notre capacité d'adaptation est le trait le plus distinctif de la vie et l'essence même de la vitalité. On y arrive en se remettant régulièrement en question et en exerçant notre créativité, prétend-il, c'est-à-dire en usant de toutes les ressources dont nous disposons souvent même sans le savoir. Il faut apprendre à changer nous-mêmes et à devenir plus malléables afin d'assurer un meilleur ajustement aux conditions objectives issues du désordre et des éclatements de plus en plus généralisés, autrement dit, en ne reculant devant aucune des occasions qui s'offrent de se faire la main.

Or, ces occasions d'apprendre à se changer pour mieux s'adapter et acquérir moins un savoir ou un savoir-faire qu'un savoir-être (c'est-à-dire tout ce qui met en cause nos manières d'être et notre personnalité propre sur un plan pratique global), c'est l'éducation qui doit nous les fournir, et, en particulier, l'école. Bien entendu, comme on l'aura deviné, il ne s'agit pas ici de n'importe quelle sorte d'éducation, mais plutôt

de celle qui offre à l'être humain "la possibilité d'épanouir sa personnalité créatrice" (11), pour utiliser les termes d'Einstein. Elle est résolument tournée vers la conquête de l'autonomie par tous les individus, de par l'actualisation de leurs possibilités diverses. C'est une éducation au sens où la conçoit par exemple Reboul, lorsqu'il affirme qu'elle doit permettre à chacun "de trouver son style" (12), ou, disons, qui n'est pas sans ressembler à ce que propose Renald Legendre, quand il parle de développer au maximum toutes nos "facultés potentielles" (13). Ainsi, en ce qui nous concerne, l'enseignement doit donc se fixer comme objectif premier de renforcer les facultés d'adaptation des hommes et des femmes pour que ceux-ci puissent efficacement s'ajuster à la nouveauté permanente, pourrait-on dire, la voie royale devant nous y mener, comme le rappelle Selye, passant par le développement de notre créativité.

Certes, en certains milieux, on ne manquera pas de souligner qu'il apparaît à première vue curieux de voir placer au centre du processus éducatif une notion jusqu'à tout récemment ignorée des dictionnaires, il est vrai, sauf que, à ce niveau, une précision s'impose. Car, de fait, s'il est rigoureusement exact d'affirmer que la créativité est à la fois un

néologisme et un concept dont la signification est bien loin de faire l'unanimité (comme on pourra le vérifier dans notre chapitre premier), il n'en demeure pas moins que, depuis trente ans déjà, l'on connaît de multiples façons de la développer. À ce propos, on pourrait citer Parnes, qui affirme que, dès 1959, des projets de recherche ont montré "que la productivité créatrice peut être développée par des procédures adéquates" (14), ce même Parnes qui, en 1960, avec Meadow, proposera une expérience mettant en relief les liens étroits entre créativité et éducation en prouvant que, "lorsque l'efficacité créatrice a été développée, l'amélioration persiste" (15).

Par ailleurs, s'il est clairement établi que, loin d'entraver la créativité, "l'éducation souvent la révèle et surtout donne à un individu créatif la mesure de ses possibilités" (16), il importe de jeter un coup d'œil du côté de ce qui se déroule dans la réalité. Or, sur ce point, il y a malheureusement de quoi être songeur. Parnes (17) parle entre autres de l'aptitude créatrice de l'individu "si souvent réprimée par son éducation et son expérience qu'il n'est même pas capable de reconnaître ses potentialités, encore moins de les exploiter", souligne-t-il, pendant que, de son côté, André Paré va encore plus loin dans

ses constats sur l'école. Pour lui, dans l'enseignement, "on ignore presque complètement ce que sont la créativité et la résolution de problèmes" (18), quelquefois, avec toutes les conséquences qui s'ensuivent. Quant aux éducateurs, ajoute-t-il, non seulement certains ne connaissent-ils pas très bien ces réalités et les façons de les mettre en branle, mais il n'est pas impossible qu'ils adoptent des comportements qui systématiquement les entravent.

À cet égard, le tableau pourrait donc être plus reluisant. Beaucoup d'efforts sont sans doute entrepris çà et là, mais ils demeurent souvent dérisoires face à la tâche immense qui attend. Apprendre d'abord aux jeunes à créer "plutôt que de leur apprendre à recopier fidèlement ce qui a été créé par d'autres" (19) ne va pas de soi et pose des difficultés énormes que l'éducation devra pourtant résoudre sous peine de perdre beaucoup de sa crédibilité. Déjà, d'ailleurs, d'un peu partout, des voix se font entendre réclamant de l'école plus de dynamisme à ce sujet, y compris celle de Marilyn Ferguson, pour ne citer qu'un exemple. Dans une société secouée par une explosion du savoir et par une révolution tant dans la culture que dans la communication, écrira-t-elle, "on ne peut pas se permettre d'attendre que la bureaucratie grinçante de

l'éducation la contrarie dans sa recherche" (20) d'instruments susceptibles de nous conduire vers davantage de créativité. Le jugement est très dur, on en conviendra, sauf qu'il témoigne d'un état d'esprit de plus en plus répandu et qui donne à penser.

Dans cette perspective, pour qui a pris conscience que c'est par l'activité créatrice que l'être humain se construit, il est clair que des opérations concrètes s'imposent en éducation pour donner à la créativité la place qui lui revient. L'une des premières consiste très certainement à la dépouiller de son caractère mythique et mystérieux pour démontrer que l'on doit en avoir une vision rationnelle. Trop de préjugés persistent encore à l'effet que la créativité serait innée, nous semble-t-il, tout comme trop de préjugés persistent à l'effet que, dans ce domaine, l'humanité se diviserait en deux groupes bien distincts (celui de l'élite prédestinée et celui de la masse immense condamnée "à la contemplation du génie lointain et à l'utilisation de ses produits" (21)). De même, en lieu et place de ces idées préconçues, il apparaît indispensable que soient très largement diffusées les principales théories en la matière, nonobstant, bien sûr, le fait qu'elles ne donnent pas toutes les réponses auxquelles on serait en droit de s'attendre. Nous

croyons effectivement qu'une meilleure connaissance de la créativité elle-même devrait engendrer davantage de créativité, pour ainsi dire, le même raisonnement s'appliquant aux techniques. Enfin, en tant qu'êtres eux-mêmes créatifs, enseignants et professeurs ne doivent pas craindre de transgresser parfois leurs pratiques habituelles en proposant des fonctionnements nés d'approches différentes ou particulières. Il ne s'agit pas de faire de l'innovation pour faire de l'innovation, par contre, mais d'ajouter - ne serait-ce qu'un peu - à ce qu'on sait déjà. Dénoncer un enseignement qui "incite au conformisme" (22) ou reposerait sur des méthodes qui "n'ont d'autre résultat que d'endormir l'esprit" (23) ne suffit plus, estimons-nous, puisque l'heure est venue de passer aux actes. Ainsi, par exemple, sachant que le répertoire des techniques de créativité dont nous disposons actuellement n'est qu'un début, pourquoi un enseignant ne tenterait-il pas d'en mettre au point une toute nouvelle? La question est posée. Ce qui a trait à la créativité est l'affaire de tous, au fond, incluent les manières de "favoriser son développement et son expression" (24).

Face à toutes ces constatations, comme on le devine, plusieurs voies s'offraient à nous en rapport avec les orientations

à donner à notre recherche parmi lesquelles il n'allait pas être facile de choisir. Toutefois, après mûre réflexion, nous avons décidé de travailler en fonction des problèmes qui nous apparaissaient les plus criants à l'intérieur de ce contexte que nous venons rapidement de survoler, à commencer par ce que déplorent Parnes et Paré, en page 8, au sujet des lacunes de certains éducateurs vis-à-vis la créativité. Voilà pourquoi notre premier objectif de recherche consiste à rendre plus accessibles les principales théories et techniques qu'on retrouve en créativité, en partant de l'hypothèse qu'une connaissance accrue de ce qui s'y rattache stimulera tout intervenant désireux de progresser. Il faut donner à tous les moyens d'être plus créatifs et de rendre les autres plus créatifs, en d'autres mots, par le biais d'une espèce de synthèse permettant de faire le point dans ce secteur et constituant - espérons-le - une véritable source d'inspiration.

Par ailleurs, pour ce qui est de notre second objectif, nous pourrions résumer en disant qu'il fait suite à ce que nous affirmions précédemment sur la nécessité d'être nous-mêmes créatifs et de contribuer à l'élaboration d'approches différentes. Il s'agit de proposer une technique de créativité sortant de l'ordinaire et ne figurant pas dans la liste de celles qu'on

connaît, tout en prouvant, bien entendu, qu'elle peut entraîner des résultats satisfaisants. Pour ce faire, nous ferons appel à la théorie dite des paradoxes (de Watzlawick, Weakland et Fish), utilisée avec succès en psychothérapie, en tentant de l'adapter à l'éducation. Cette théorie prétend que le bon sens et la "logique" conduisent "souvent à l'échec - ce qui semble paradoxal -, tandis qu'un comportement "illogique" et "déraisonnable" [...] produit le changement recherché" (25). Dans ce cas, notre hypothèse de départ revient donc à dire que la théorie des paradoxes peut donner naissance à une technique efficace pour qui veut développer la créativité et susciter l'intérêt, ce que confirmera notre expérimentation.

Quant à l'idée principale qu'on retrouve en filigrane dans notre travail, c'est que si la créativité est une réalité universelle en puissance chez les individus et que la mise en œuvre de cette force "est affaire d'éducation" (26), alors les principales contributions de la recherche fondamentale et de la recherche expérimentale doivent parvenir à ceux-là mêmes dont c'est le rôle d'éduquer, tout comme il est indispensable que leur parviennent des exemples concrets d'initiatives en ce domaine. De cette façon, on pourra compter sur des enseignants sérieusement préparés, et non pas sur des gens qui

s'imaginent que créativité et laisser-aller vont de pair. Parce qu'il se trouve encore des pédagogues qui, "au nom de la croissance et de la créativité, rejettent les programmes et laissent l'élève apprendre ce qui lui fait envie" (27), comme le remarque Reboul, ce qui est commettre "un véritable déni de justice". "*This creative flow must be nurtured and developed*" (28), au contraire, et la mise en place de structures précises, de contenus prédéterminés et de situations d'apprentissage - loin d'être incompatible avec la créativité - peut à coup sûr agir à titre de catalyseur.

En dernier lieu, relativement à la méthodologie adoptée dans le présent ouvrage, qu'il nous soit permis d'ajouter que Créativité et paradoxes se divisera en deux parties et quatre chapitres. La première de ces parties sera consacrée à la créativité, avec un chapitre sur les principales théories et un autre sur les diverses techniques, alors que dans la seconde il sera question de paradoxes. On y retrouvera un chapitre décrivant l'École de Palo Alto (dont fait partie Watzlawick) et la théorie évoquée plus tôt, pendant que le dernier relatera l'expérimentation qui s'y rattache et ses résultats. Cette expérience prendra place à l'intérieur d'un cours de niveau collégial appelé "Atelier littéraire", comme l'indique notre titre,

spécialement conçu pour que les étudiants des concentrations "Lettres" et "Cinéma" aient la possibilité de parfaire leur écriture. Elle s'étendra sur trois rencontres (selon la méthode pré-test, test et post-test), nous fournissant l'opportunité de vérifier si l'emploi d'une démarche "paradoxale" a une quelconque influence sur la qualité des textes produits et l'intérêt des étudiants.

Bref, voici une recherche sur la créativité qui pourrait rapporter énormément de dividendes, en particulier aux enseignants intéressés à éveiller toutes les possibilités qui sommeillent chez leurs élèves. Ils trouveront en effet, ici, les informations nécessaires pour en arriver rapidement à une compréhension relative du phénomène "créativité", d'une part, avec, d'autre part, une illustration, parmi tant d'autres, des initiatives possibles. En outre, dans l'actuelle conjoncture, avons-nous vraiment le choix de laisser en friche ce terrain qui s'annonce fertile? Avant de répondre, songeons que d'aucuns prévoient des lendemains porteurs de situations toujours plus cataclysmiques (29), qu'on le veuille ou non, en même temps que plusieurs croient que la vraie source de richesse d'une société moderne ne réside pas dans sa productivité "mais dans l'intelligence créative de ses citoyens" (30).

NOTES

(1) Edgar Morin, Pour sortir du vingtième siècle, Paris, Fernand Nathan, "Dossiers 90", 1981, page 84.

(2) Pierre Crabbé, Léon Cardyn, Le temps d'un autre monde, Montréal, La Presse, 1982, page 169.

(3) Charles Hummel, L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, Paris, Unesco/P.U.F., "L'éducateur", 1977, page 14.

(4) Alvin Toffler, La troisième vague, Paris, Denoël, 1980, page 25.

(5) Albert J. Reiss, Schools in a changing society, New York, The Free Press, 1965, page V.

(6) Alvin Toffler, Le choc du futur, Paris, Denoël/Gonthier, "Médiations", 1971, page 7.

(7) Robert Gloton, Claude Clero, L'activité créatrice chez l'enfant, Tournai, Casterman, "Enfance-Éducation", 1971, page 9.

(8) P.R. Bize, Pierre Goguelin, L'équilibre du corps et de la pensée, Paris, Marabout, "Marabout Service", 1970, page 57.

(9) André Delisle, "Penser demain", Québec Science, Vol. 20, No 7, Mars 1982, page 26.

(10) Hans Selye, Le stress de la vie, Ottawa, Gallimard/ Lacombe, 1975, pages 162 à 170.

(11) Albert Einstein, Comment je vois le monde, Paris, Flammarion, "Nouvelle bibliothèque scientifique", 1958, page 73.

(12) Olivier Reboul, La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., "Le philosophe", 1971, page 47.

(13) Renald Legendre, L'éducation totale, Montréal, Nathan/Ville-Marie, "Le défi éducatif", 1983, page 244.

(14) S.J. Parnes, cité par Alain Beaudot, La créativité, Paris, Dunod, "Organisation et sciences humaines", 1973, page 176.

(15) Gabriel Veraldi, Brigitte Veraldi, Psychologie de la création, Paris, Marabout, "Psychologie", 1972, page 111.

(16) *Ibid*, page 117.

(17) S.J. Parnes, cité par Alain Beaudot, *op. cit.*, page 184.

(18) André Paré, Créativité et pédagogie ouverte, Laval, Éditions NHP, 1977, Tome II ("Créativité et apprentissage"), page 79.

(19) Joël de Rosnay, Le macroscope, Paris, Seuil, 1975, page 263.

(20) Marilyn Ferguson, Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme, Paris, Calmann-Lévy, 1981, page 213.

(21) Robert Gloton, Claude Clero, *op. cit.*, page 12.

(22) Maurice T. Maschino, Vos enfants ne m'intéressent plus, Paris, Hachette, "À rebours", 1983, page 169.

(23) Maurice T. Maschino, Voulez-vous vraiment des enfants idiots?, Paris, Hachette, "À rebours", 1984, page 131.

(24) Donald W. MacKinnon, cité par Alain Beaudot, *op. cit.*, page 117.

(25) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil, "Points", 1975, page 11.

(26) Robert Gloton, Claude Clero, *op. cit.*, page 12.

(27) Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1980, page 136.

(28) Roach Van Allen, Language experiences in communication, Boston, Houghton Mifflin, 1976, page 136.

(29) Bruno Lasseto, Le défi informatique, Montréal, Éditions Sélect, 1981, page 11.

(30) Marilyn Ferguson, citée par Renald Legendre, *op. cit.*, page 6.

PREMIÈRE PARTIE

CRÉATIVITÉ

CHAPITRE PREMIER

CRÉATIVITÉ ET RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

1.1 - Qu'est-ce que la créativité?

En 1971, au cours d'une de ses illustres réunions, l'Académie française délibéra pour savoir si le mot "créativité" devait trouver place dans son dictionnaire. Les discussions inhabituellement âpres opposèrent Louis Armand à André Chamson. Le premier était d'avis que l'on ne pouvait se passer plus longtemps du vocable, raconte-t-on dans un article intitulé "Créativité et rigueur" (1), tandis que le second soutenait qu'il ne correspondait à rien. D'après lui, "créativité" constituait un exemple parfait de ces notions vides "imposées par battage publicitaire au public que déconcertent jusqu'à l'angoisse l'accélération, la confusion des connaissances" (2). À l'entendre, il s'agissait avant tout d'une de ces modes

"pseudo-intellectuelles" qui tomberaient en désuétude en moins de temps qu'il ne faut pour le dire, ce qui conduisit les célèbres "quarante" à rejeter le terme.

Bien sûr, aujourd'hui, avec le recul, il est facile de voir que la sombre destinée qu'on entrevoyait pour "créativité" a fait place à une carrière fulgurante qui ne semble pas près de prendre fin, sauf que cette anecdote reste intéressante parce que symptomatique des profonds désaccords passés et présents sur la définition même du mot.

1.1.1 - La notion de créativité

Qu'est-ce que la créativité? Voilà une question à laquelle il n'est pas facile de répondre, soulignent tous les auteurs, pour des raisons qui tiennent à la complexité du phénomène qu'on voudrait désigner. Résultat? On lui fera souvent dire n'importe quoi, un peu partout, tout comme on s'en emparera pour la mêler à toutes les sauces. C'est ainsi, par exemple, que des "*creativity pills*" apparurent à un moment donné aux États-Unis, jusqu'à ce que la "*Food and Drug Administration*" retire du marché ce qui n'était en fait qu'une nouvelle sorte de stimulants. De même, fréquemment, on

entend parler de "professeurs de créativité", ou, mieux, d'enfants "créatifs", parce qu'ils auront commis un de ces coups pendables que connaissent tous les parents. En fait, qu'on évoque l'éducation, la publicité, le journalisme, la psychologie, le marketing, l'économie, l'artisanat, l'expression corporelle ou même l'Église, on assiste dans tous ces secteurs et bien d'autres à une utilisation abusive du mot, ce qui entraîne un état de confusion tel que bien des gens ont renoncé à y comprendre quoi que ce soit.

Aussi, dans "La créativité: fortune d'un concept ou concept de fortune?" (3), M. Daniel Hameline (professeur à l'Université de Genève) dresse-t-il une analyse impitoyable de ce concept tard venu dans le domaine des sciences sociales et humaines pour en recommander une lecture "soupçonneuse". Il parle de "concept de fortune" et, surtout, de "concept flottant", c'est-à-dire que chacun utilise approximativement, sans trop connaître de quoi il retourne. Allant jusqu'à employer l'expression "bâtardise conceptuelle", il affirme de plus qu'on est en présence d'une notion exerçant une fascination sans commune mesure avec ses référents objectifs dans la recherche psychologique. Enfin, comme si ce n'était pas assez, M. Hameline associe "créativité" à concept "typiquement

gauchisant", à cause de connotations qui seraient supposément "progressistes" et "hédonistes". Sans être d'accord avec tout ce qui précède, il faut néanmoins reconnaître que cette lecture de la réalité traduit bien le malaise qui règne actuellement dès que le mot jaillit, ainsi que son absence de clarté. Ce n'est pourtant pas faute de définitions. En 1959, Taylor en recensait déjà plus d'une centaine, alors que dix ans plus tôt on en comptait très peu.

Depuis, on n'ose imaginer combien ont pu surgir mais encore et toujours l'imprécision persiste. Fait révélateur, à ce propos, c'est que maints auteurs ont tenté ces dernières années de contourner le problème en l'abordant sous des angles divers ou assez inusités. Dans La créativité en pratique et en action (4), publié en 1978, Bernard Demory, pour un, réfléchit autant sur ce que n'est pas la créativité que sur ce qu'elle est. L'exercice est utile car il permet de dissocier celle-ci d'étiquettes qui lui avaient parfois été accolées (mode, dynamique de groupe, panacée, ésotérisme, produit commercial), mais on constate qu'il est plus aisé de procéder par la négative. Yvan Landry, pour sa part, en est arrivé à construire il y peu de temps un imposant ouvrage sur la créativité (5) en refusant sciemment de la définir. Selon lui, on ne doit pas la

"fossiliser". Pour éviter de se faire piéger par les mots, il propose plutôt "une sorte de description en pièces détachées, que chacun peut reconstituer à sa guise et aussi souvent qu'il le veut" (6). Bref, on est ici à cent lieues de la rigueur que souhaitait ardemment Faure.

Par ailleurs, concernant les théories de la créativité, la situation est sensiblement la même que pour ce qui touche au concept. On en retrouve à peu près autant que le nombre de définitions, chacune variant plus ou moins par rapport aux autres. "Cette extrême diversité des théories peut assez facilement être assimilée à une absence" (7), écrit par conséquent Michel-Louis Rouquette, opinion derrière laquelle se rangeront plusieurs. Elle ne serait pas seulement le reflet de la complexité indéniable de l'objet, suggère-t-il, mais également le signe "d'une insuffisance fondamentale dans la délimitation de ce dernier". C'est pourquoi, dans ce qui suit, aucune des définitions que nous utiliserons ne doit être considérée comme définitive: ce sont des points de repère.

Pour avoir une idée plus précise des principales descriptions qui nous ont été faites de la créativité, par ailleurs, on consultera l'"Appendice A" du présent travail. Nous y avons

rassemblé quelques-unes des définitions qui ont retenu notre attention au fur et à mesure de nos recherches, sans prétendre à l'exhaustivité. Le but visé consistait simplement à présenter un éventail très modeste des perceptions les plus intéressantes ou les plus connues, de manière à ce que le lecteur puisse trouver matière à réflexion. Toutes sont plus ou moins différentes, comme on le verra, en même temps qu'elles présentent souvent des dénominateurs communs.

Cela dit, si l'on nous demandait de préciser lesquelles retiennent surtout notre attention, nous répondrions que ce sont celles qui présentent le phénomène comme un processus comportant aussi bien une part de rationnel que d'irrationnel. Plus d'un auteur a démontré de façon convaincante qu'il semblait en être ainsi, en effet, et notamment Brewster Ghiselin. Pour lui, la créativité est "la naissance d'un ordre significatif dans la sphère subjective" (8), littéralement, par lequel les hommes comprennent le monde et aussi eux-mêmes. Certes, la formule demeure expéditive, objectera-t-on, excepté qu'elle ouvre des horizons déterminants. Elle embrasse entre autres toutes ces théories désormais classiques évoquées tantôt qui placent la créativité sur deux plans en ne présentant pas vraiment de divergences fondamentales. Dans ces

dernières, la place de l'irrationalité - ou de la sphère subjective - passera par l'imagination (Osborn), le préconscient (Kubie), l'inconscient (Freud) ou la pensée latérale (de Bono), selon les différents chercheurs, pendant que celle de la rationalité - ou d'un ordre significatif - empruntera des étapes également similaires d'un auteur à l'autre. Parfois, seules les appellations varieront, de la phase de la préparation à la phase de vérification, ce qu'on sera d'ailleurs en mesure de vérifier dans les sections 2 et 3 du présent chapitre.

Finalement, au cas où il se trouverait encore des gens qui associent la créativité à un don particulier que le commun des mortels n'a pas, nous sommes dans l'obligation de préciser que la question semble réglée depuis au moins 1968 quand Joy Paul Guilford écrivit:

> *" It is probably only a layman's idea that the creative person is peculiarly gifted with a certain quality that ordinary people do not have. This conception can be dismissed by psychologists, very likely by common consent. The general psychological conviction seems to be that all individuals possess to some degree all abilities, except for the occurrence of pathologies. Creative acts can therefore be expected, no matter how feeble or how infrequent, of almost all individuals "* (9).

"Tout être humain a un potentiel de créativité" (10), en d'autres termes, dont il pourra se servir dans n'importe quel champ d'activité et au hasard des circonstances. Car la créativité n'est pas la chasse gardée des sciences, de la littérature et des arts, comme on le sait, ce qui faisait d'ailleurs dire à Maslow - dans Toward a psychology of being (11) - qu'un excellent potage pouvait receler plus de créativité qu'un mauvais tableau.

1.1.2 - Résolution de problèmes

"Résolution de problèmes" et "créativité" sont les deux côtés d'une même médaille. Dans le premier cas, il ne s'agit que d'actualisation (passage de l'état virtuel à l'état réel). Aussi, lorsque Paré aborde le sujet, pour ne citer que cet exemple, il refuse "de distinguer entre créativité et résolution de problèmes" (12). À ses yeux, la créativité représente bel et bien une entité en soi, l'autre concept renvoyant à une mise en situation. Il fait remarquer que l'expression américaine "*creative problem solving*" permet de dissiper cette confusion en anglais, mais on voit mal comment on pourrait la traduire. Avancer que la résolution de problèmes fait intervenir deux catégories de fonctions célébrales ne devrait donc pas étonner,

dans cette optique, puisque c'est aussi le cas quand on parle de créativité. "L'une est analytique: elle traite les informations de manière séquentielle, l'autre est intuitive; les informations sont traitées simultanément" (13). Si l'on préfère, il y a encore présence de rationnel et d'irrationnel dans l'ensemble du processus. Le rationnel se retrouve du côté des séquences successives qu'il faudra emprunter jusqu'à la sortie finale que constitue la solution proposée par le sujet, tandis que l'irrationnel, lui, relève de cette dimension heuristique qui n'est pas directement observable. Comme pour la créativité, de plus, il va de soi que chaque personne qui évolue dans le cadre d'une existence "normale" est familière avec le processus, évidemment, étant donné que chaque jour nouveau amène un nombre certain de problèmes majeurs ou mineurs à régler. Toutefois, un peu comme Monsieur Jourdain, on ne le réalise à peu près jamais. En prendre conscience peut s'avérer très utile, pourtant, surtout si l'on s'attache à saisir la teneur exacte du mécanisme de base. En ce sens, les travaux de Duncker (1945) sont intéressants pour la simple et bonne raison qu'ils jettent les bases d'une théorie générale qui s'est avérée importante, hormis le fait qu'elle ne se prête guère à l'analyse:

> Pour Duncker, une situation problématique est créée lorsqu'un organisme a un but, mais ne sait pas comment l'atteindre. La solution, qui supprime cette

> situation en autorisant la réalisation du but, est généralement constituée au terme de plusieurs étapes successives, chacune de ces étapes marquant un progrès relativement à celle qui la précède. La question essentielle est de savoir comment on passe d'une étape à l'autre (14).

Cette question l'amène à penser que la découverte d'une solution s'accomplit au moyen d'un phénomène qu'il appelle la "résonance", c'est-à-dire une combinaison originale d'éléments déjà connus. Celle-ci peut être interne, et elle est alors un effet de l'imagination, ou externe ("induite verbalement"). Ainsi, la résolution de problèmes serait liée à une organisation et à un certain arrangement des éléments qui la sous-tendent dans lequel chacun varie en importance, et aboutir à une solution satisfaisante impliquerait une restructuration que la personne implante dans la structure psychologique de la situation vécue. Cette réorganisation en question constituerait "l'intuition" qui est au coeur de la gestalt, affirme Duncker, ou, si l'on préfère, l'*"insight"* (*"einsicht"*). Décrite à l'origine comme "une véritable émergence de la solution", "l'intuition" renvoie à une apparition subite de la "bonne" réponse, pourrait-on dire, suite à une restructuration du champ perceptif. En somme, après une chaine séquentielle, notre sujet découvre instantanément dans son environnement de nouvelles possibilités d'action qu'il

n'avait jamais entrevues et qui lui permettent de se retrouver là où il le voulait.

Dans Toward a contemporary psychology of intuition (15), Wescott en arrive pour sa part à définir l'intuition comme le fait pour un individu d'atteindre une solution en utilisant moins d'information qu'il n'est habituellement nécessaire, mais il n'empêche que plusieurs inconnues n'en continuent pas moins de subsister. La part de fonctionnement irrationnel nous échappe toujours, notamment, parce qu'il est difficile d'en rendre compte. Ce qui est sûr, par contre, c'est que les recherches les plus récentes insistent pour parler avant tout de combinaisons de règles et de réflexion plus que d'intuition. Dans celles-ci, estime-t-on, à partir de deux règles ou plus qui ont été préalablement apprises, le processus de résolution de problèmes nécessitera les événements internes qu'on appelle habituellement réflexion pour en arriver à les combiner d'une façon quelconque. Le but est de produire une nouvelle capacité, en somme, que l'on peut montrer comme dépendant d'une règle d'ordre supérieur. Autrement dit, chaque fois qu'une personne se retrouve devant une nouvelle idée résultant de la combinaison de celles qui prévalaient déjà, il est permis de penser qu'elle vient de résoudre un problème.

La résolution de problèmes signifie "concevoir une nouvelle règle qui combine des règles préalablement apprises", en quelque sorte, et elle "a pour résultat l'acquisition de nouvelles idées qui multiplient l'applicabilité des règles apprises précédemment" (16). Comme on le constate, on revient à certaines des définitions de la créativité qu'on trouvera en annexe, comme celle qui veut qu'elle soit la capacité de combiner (ou d'associer) des éléments (Beaudot).

S'il est encore quantité d'études que nous pourrions citer, relevons en passant celle que Frank E. Williams fit paraître dans Journal of creative behavior (17). Elle démontre entre autres que sur un total de quinze séquences nécessaires pour résoudre un problème donné, il y en aurait dix qui procéderaient de la pensée divergente. Williams conclut donc que la résolution de problèmes s'appuie d'abord et avant tout sur la capacité d'un individu à faire appel à la divergence (c'est-à-dire l'aptitude à produire de nouvelles formes et à associer des éléments qui sont habituellement jugés indépendants), rejoignant en cela des théories de la créativité comme celles des Guilford, Getzels et Jackson. Quant à ce qu'est exactement un problème, il s'agit là aussi d'un immense domaine en soi sur lequel la littérature et les recherches abondent mais qui

déborde largement le cadre de la créativité. Pour l'instant, contentons-nous d'attirer l'attention sur le fait qu'il existe plusieurs types de problèmes et que leur connaissance revêt une importance très grande parce qu'elle serait le premier niveau de détermination des comportements heuristiques.

Problèmes verbaux et non verbaux, problèmes intellectuels et manipulatoires, problèmes à solution unique et à solutions multiples, problèmes bien et mal définis, ce ne sont là que quelques exemples des classifications dont on dispose. Ces taxonomies reposeraient sur des dichotomies souvent très grossières, font cependant remarquer les observateurs, fondées sur des paramètres eux-mêmes imprécis. Si l'on se fie à Michel-Louis Rouquette, l'approche la plus intéressante semble être celle de Minsky (1961). C'est lui qui avance qu'il existe des problèmes bien et mal définis. Pour faire la part des choses, il suffit d'examiner si toute solution est évaluable en termes d'une variable binaire vrai/faux. Tout problème qui sera accompagné "d'une procédure systématique permettant de décider qu'une proposition de solution est correcte ou non" (18) sera considéré comme bien défini, par conséquent, alors qu'on parlera de problèmes mal définis dans tous les autres cas.

1.1.3 - Types et niveaux de créativité

Depuis que la créativité s'appelle la créativité, chacun sait qu'on a multiplié les façons de l'aborder, avec le résultat que nous pouvons aujourd'hui distinguer plusieurs axes de recherche, sans parler de ces auteurs pour qui il existe des types et des niveaux de créativité. Le moins qu'on puisse dire, c'est que cet état de chose ne facilite pas la tâche de qui veut comprendre, comme on le pense, mais nous sommes devant une situation tout à fait normale. La créativité n'est pas unique mais au contraire multiple, soutient en effet Guilford, et elle prend des visages différents selon l'éclairage auquel elle est soumise.

S'il s'agit d'axes de recherche, pour commencer, on parlera aussi de trois courants principaux: recherche psychométrique (évaluer la créativité par des instruments de mesure objectifs); recherche sur la personnalité créative (déterminer les traits caractéristiques de créateurs reconnus); recherche sur son développement (trouver des méthodes et des techniques efficaces). Le premier courant est dominé par les travaux de Guilford (et les chercheurs de son équipe à l'Université de Californie du Sud) et le deuxième par Mac-

Kinnon (Berkeley) et Barron, pendant que Parnes (Université de Buffalo), Williams et Torrance (Université de Georgie) viennent en tête de lice comme représentants du troisième. En outre, on retrouve un axe qui comprend tout ce qui s'est écrit sur la créativité comme "réalisation de soi", "actualisation de soi" et "croissance personnelle", dont Creative living for today (19), de Maxwell Maltz, est le plus parfait exemple. Finalement, quant à la distinction qu'on a souvent faite relativement à la créativité comme processus et comme produit, plusieurs estiment désormais que "seule une analyse réductionniste peut faire voir une distance entre les deux" (20), mais il n'empêche qu'on peut voir ici un autre axe ayant trait à la recherche sur le produit créatif.

En ce qui concerne les types que l'on retrouve, on ne dispose pas à vrai dire de beaucoup de typologies, en dehors du fait que deux d'entre elles paraissent avoir retenu l'attention. La première est celle de Maslow, qui remonte à 1962, et l'autre celle d'Astruc, en 1972. Pour Maslow, il existe deux types de créativité: la créativité correspondant à un talent particulier et la créativité d'actualisation de soi. Avoir un talent particulier, c'est avoir des connaissances et des habiletés dans un domaine, qui deviennent la condition de la créativité

qui suivra. Par exemple, toutes les études, lectures et habiletés particulières développées par un Albert Einstein sont probablement la raison de sa créativité en physique, et il est évident qu'il est difficile d'être créateur dans un secteur qu'on connait mal. Dans la créativité d'actualisation de soi, il s'agit cette fois de devenir pleinement soi-même en fonction de besoins qu'énumère Maslow (qui vont du physiologique jusqu'à l'épanouissement personnel). Comme il l'explique dans The farther reaches of human nature (21), à partir du moment où ces besoins sont satisfaits, on retrouvera une personne en communion parfaite avec son environnement et qui a de fortes chances d'être épanouie et créative.

Dans Test de classification et de sélection des créativités (22), paru en 1972, Louis Astruc, lui, parle de deux processus créateurs diamétralement opposés dont il se servira pour étudier la personnalité de l'inventeur. On découvre ainsi qu'il y aurait une créativité intuitivo-pragmatique, qui procède de vertus créatrices d'ordre structural qui ne s'apprennent pas, et une créativité dynamico-fantaisiste, échafaudée sur des propriétés renforcées par des méthodes et une pédagogie. Vers la fin de son ouvrage, Astruc mentionne également - sans vraiment l'expliquer - une sorte de créativité qu'il qualifie d'"ob-

jectale", mais nous aurons l'occasion de revenir sur toute cette classification dans la section portant sur la personne créative. Par ailleurs, dans un intéressant article datant déjà de 1961 (23) et portant sur les incidences du milieu familial dans la fonction créative, Weisberg et Springer proposent l'appellation "créativité fonctionnelle" pour présenter les conclusions d'une étude psychologique et psychiatrique sur des enfants reconnus comme doués:

> La créativité fonctionnelle, dans notre étude, est définie comme l'aptitude à produire, dans une situation donnée, des compositions, des idées, des produits, qui sont essentiellement nouveaux, et que leur auteur ne connaissait pas auparavant. Il peut s'agir d'activité imaginative ou de synthèse mentale, lorsque ce qui est produit est plus qu'un simple condensé. Cette activité peut consister soit à former de nouvelles structures et de nouvelles combinaisons à partir de l'information provenant de l'expérience passée, soit à appliquer des relations connues à de nouvelles situations, soit à générer des relations nouvelles. Elle peut avoir une fin ou être dirigée vers un but, mais il n'est pas nécessaire que des applications immédiates en découlent, ni que le produit soit parfait et complet.

Enfin, pour ce qui est des niveaux de créativité, on peut se reporter à ce que propose Irving Taylor dans un article paru dans Journal of creative behavior (24). D'après lui, il y

aurait en tout et pour tout cinq niveaux de créativité distincts, chacun s'emboîtant dans les autres. Ils partiraient du concret pour aller à l'abstrait, ou, si l'on veut, du plus simple au plus complexe. Le premier est ce qu'il appelle la créativité expressive ("*expressive spontanity*"), "où le processus est plus important que les habiletés, la maîtrise technique ou la qualité du produit" (25); le deuxième est la créativité productrice ("*productive skill*"), où contraintes, restrictions et exigences apparaissent; le troisième est la créativité inventive ("*inventive ingenuity*"), où l'on fait intervenir des matériaux différents ou des méthodes inhabituelles; le quatrième est la créativité innovatrice ("*innovative flexibility*"), où l'on retrouve des modifications par le biais de techniques ou d'habiletés spéciales; et le cinquième est la créativité émergente ("*emergentive originality*"), où une toute nouvelle manière de percevoir la réalité et de résoudre les problèmes s'impose (c'est la créativité qui prend place au niveau des postulats généraux). Lorsqu'un individu fera montre de créativité, on pourrait donc conclure que celle-ci se situe à l'un ou l'autre de ces cinq niveaux, bien que les deux derniers ne soient pas vraiment monnaie courante. À l'opposé, les deux premiers seraient très fréquents, compte tenu du fait qu'ils seraient accessibles à peu près pour tout le monde.

1.1.4 - Personnalité créative

Au fil des ans, les études des Guilford, MacKinnon, Barron, Roe, Torrance, Lövenfeld, Mc Clelland, Taylor et Yamamoto ont permis d'obtenir des renseignements déterminants sur la nature exacte de la personnalité créative. Menées le plus souvent à l'aide d'entrevues et de tests rigoureux (tant de personnalité que d'intelligence ou de créativité), elles ont conduit à une identification de critères mesurables qui engendrent les forces créatrices chez l'être humain. Ces recherches ont porté au surplus sur l'activité scientifique aussi bien que les arts, plusieurs ayant pour objet des populations extrêmement spécifiques comme les physiciens ou encore les architectes, et nous avons voulu ici présenter un très rapide aperçu des principales conclusions qui s'en dégagent.

La "sensibilité aux problèmes" (que Lövenfeld appelle la "faculté sensitive") serait tout à fait primordiale, pour commencer, parce qu'elle consiste à discerner ce qui est peu commun, voire extraordinaire, tout comme elle permet de découvrir les besoins et les défauts dans les choses comme dans l'ordre humain. Il y a aussi la faculté de rester en "état de réceptivité", c'est-à-dire de manifester l'ouverture et la flui-

dité de la pensée, qui se manifestera bien sûr de diverses façons. Par exemple, la réceptivité des idées, ce sera l'aptitude à associer une quantité imposante d'idées face à un objet, ce qui veut dire que le nombre de réponses possibles face à un stimulus donné est un signe d'esprit créatif. La "mobilité" renvoie pour sa part au pouvoir de s'adapter rapidement à de nouvelles situations et à réagir efficacement aux changements, tandis que l'"aptitude à transformer et à redéterminer" est la faculté qui consiste à nous servir correctement de notre pensée pour transformer et établir des déterminations nouvelles des matériaux en vue d'emplois autres. Mentionnons également l'"originalité", qui est au centre de la pensée divergente et sur laquelle nous reviendrons, de même que l'"analyse", ou faculté d'abstraction, par laquelle nous allons d'une perception syncrétique à la détermination des détails.

Plusieurs auteurs soulignent par ailleurs l'importance de la "synthèse", opération qui consiste à rassembler plusieurs objets ou parties d'objets pour leur donner une nouvelle signification, tout comme celle de l'"organisation cohérente", par laquelle l'individu est capable de mettre en harmonie ses pensées, sa sensibilité et sa faculté de perception avec sa personnalité. Selon Löwenfeld, l'économie serait une des lois

fondamentales de cette "organisation cohérente", en passant, puisque, en créativité, il importe d'"exprimer le maximum avec des moyens et des efforts minimes, de telle manière qu'il n'y ait rien de superflu" (26). D'autres estiment que l'individu créatif est "en santé" (physique et morale, vie intérieure plus riche, moins anxieux, moins dépressif, moins névrosé, haut niveau d'énergie), "non défensif" (moins soucieux de se protéger, capable de parler négativement de lui et de se décrire honnêtement), "ouvert à l'expérience" (ouverture d'esprit, plus adaptable, plus flexible, besoin de variété), "motivé" (engagé dans ce qu'il fait, résolu, déterminé, prompt, alerte, grand travailleur, sérieux, persévérant, auto-contrôlé, amoureux des défis) et "autonome" (s'affirme davantage, indépendant, individualiste, plus asocial que social, souvent rebelle, non conformiste). Il a une image de lui qui s'avère positive (pense du bien de lui-même, a confiance en lui, s'accepte tel qu'il est), de plus, et l'on note qu'il est digne de confiance, honnête, équitable, amical, civilisé, sincère, spontané et coopératif. Enfin, le créateur est généralement plus intelligent et possède une grande puissance intellectuelle, mentionne-t-on, sans compter qu'il est plus curieux et possède d'ordinaire un bon sens de l'humour. Dans son deuxième tome ("Encouraging creative potential") de A total creativity program for individualizing

and humanizing the learning process (27), Frank E. Williams énumère quant à lui sept habiletés de la personnalité créative: imagination (un pont entre la fantaisie et la réalité), intuition (la capacité d'utiliser son inconscient), information (disposer d'une certaine quantité d'information factuelle), indépendance (être le propre juge de ses comportements et de ses sentiments), discipline (contrôle de soi et amour du travail), ouverture (l'habileté d'accepter les opportunités et les défis), risque (le courage d'aller au-delà de ce qui est familier, habituel ou reconnu).

Concernant les types de créateurs, d'un autre côté, nous bénéficions de cette taxonomie d'Astruc à laquelle nous avons fait allusion un peu plus tôt. Elle comprend, au niveau de la créativité intuitivo-pragmatique: "l'introsique expérientique", ou "intuitif pragmatique", qui parvient à l'invention grâce à une vision personnalisée des choses et à une maîtrise des processus logiques; "l'introsif (ou intuitif) rentré dans le groupe", qui a perdu la maîtrise de son inconscient et ne saurait être un véritable inventeur; "l'introsique (ou intuitif) clivé sur l'intelligence précoce", qui est le produit d'une grande richesse en idées en même temps que d'une maîtrise de la conceptualisation; "l'inventeur hyperexpérientique" (ou hyper-

pragmatique), qui possède des ressources combinatoires ou contestatrices extraordinaires mais travaille en principe à partir du connu. À l'autre extrémité, dans la structure dite dynamico-fantaisiste, on distingue "le créateur objectal", ainsi nommé parce qu'il est orienté vers la conquête de l'objet extérieur.

En partant des mêmes grandes divisions, Yvan Landry (28) en arrive cependant à identifier des sous-groupes différents. Pour ce qu'il appelle la "Création de type I", fondée sur l'intuition (forme d'intelligence inconsciente qui mène à la découverte sans l'aide du raisonnement ou de la déduction) et le pragmatisme (les faits ont une importance capitale et l'analyse qui en découle est le premier et unique motif d'action), il considère qu'il faut voir quatre types de créateurs. Ce sont "le créateur/concepteur efficace" (capable d'appliquer à des problèmes nouveaux ou connus des solutions originales qui impliquent un haut niveau de connaissances dans des domaines souvent étrangers à l'objet immédiat des préoccupations), "le fondamentaliste" (les solutions ou changements proposés par ces créateurs sont presque toujours radicaux et leurs théories bouleversent de fond en comble l'ordre de pensée habituel ou l'ordre établi), "le statuquoiste"

(ils n'initient aucun changement véritable et ne peuvent imaginer d'autres solutions que celles transmises par la tradition ou la routine) et "l'efficient" (les changements ou solutions qu'ils avancent et mettent en œuvre sont chaque fois appropriés et adaptés à la réalité). Dans la "Création de type II", caractérisée par ce que Landry nomme une conjugaison de l'introversion (tendance qui se caractérise par un certain repli ou tout au moins par un intérêt nettement observable pour l'univers intérieur) et de l'extraversion (tendance qui se caractérise par une ouverture très large sur l'environnement et les autres), on relèverait cette fois encore quatre types: "la personne actualisée" (présente à elle-même et à son univers intérieur), "la personne introvertie" (son projet d'être devient un projet d'être soi à soi), "la personne inhibée" (s'interdit l'exploration des sentiments et de l'imagination) et "la personne extravertie" (ouverte à la communication mais peu encline à l'expression d'elle-même).

Évidemment, point n'est besoin de souligner que toutes ces considérations relatives à une typologie des créateurs demanderaient de plus amples explications, comme on le voit, puisque nous n'avons somme toute qu'effleuré le sujet. Elles donnent toutefois un avant-goût des pistes qu'on découvre et

par l'entremise desquelles l'on pourrait être conduit à des pratiques beaucoup plus rigoureuses. D'autre part, il en est de même pour la question des traits caractéristiques. Elle pourrait à elle seule faire l'objet de plusieurs livres, sans l'ombre d'un doute, surtout quand on songe que quantité d'études se rapportent uniquement à la personne de l'enfant créateur.

1.1.5 - Intelligence et créativité

Comme on peut le lire sous la plume de Jacques Sauvan dans Le dossier de la cybernétique (29), les définitions du concept d'intelligence abondent. De Bergson à Einstein, en passant par Barbizet, chacun propose la sienne. "Capacité de résoudre les problèmes", écrit l'un, "capacité de les formuler", estime l'autre, "faculté de fabriquer et d'employer des instruments inorganisés", "faculté de comprendre", "faculté de prévoir le futur à partir du passé" et "faculté d'utiliser efficacement des schèmes d'exploration à des situations originales", opinent certains, il n'y a pas de quoi être rassuré. C'est "la faculté de se servir de la connaissance consciente en face de nouvelles situations et de prévoir des problèmes en établissant dans l'abstrait des relations entre les symboles" (30), ajoute Selye, définition qui ne nous facilite toujours pas la tâche.

À cet égard, il n'y a donc rien de renversant si l'on dit que tous ceux qui se sont attaqués au problème de la créativité ont été tentés un jour ou l'autre de rapprocher cette dernière de l'intelligence. Il y a une évidente parenté - pour ne pas dire une certaine confusion - entre les deux concepts. Néanmoins, nous sommes en présence d'entités distinctes, comme chacun le sait, et qui ne sont même pas vraiment liées par une relation de cause à effet. Bien entendu, dans ce qui précédait, nous soutenions que l'individu créateur possédait une intelligence qui était généralement supérieure à la moyenne, il est vrai, excepté qu'il n'existe pas vraiment de corrélation parfaite entre intelligence globale et créativité. Sans doute des personnes à quotient intellectuel très élevé seront-elles assez fréquemment créatives et que des "débiles profonds" typiques ne le seront guère, effectivement, mais, ce qui est plus intéressant, c'est qu'on trouve une multitude de créateurs parmi les sujets à quotient intellectuel inférieur à la moyenne et des non créatifs parmi les gens à quotient élevé. De là peut-on conclure que, s'il existe un rapport entre intelligence et créativité, des facteurs interviennent qui peuvent radicalement modifier ce rapport selon les individus, mis à part le fait que c'est la notion même d'intelligence qui doit être approfondie.

Loin de nous l'idée d'aborder ce sujet de front et de discuter ici des théories de Piaget ou des tests de Binet, Terman, Weschler et autres, bien sûr, mais l'on nous permettra deux remarques. La première, c'est que tous les tests d'intelligence et de créativité demeurent des instruments très imparfaits, de l'avis unanime, faisant de plus appel à un ensemble trop limité de facteurs pour être représentatifs du fonctionnement humain. Par contre, quand certains prétendent qu'il n'y a que très peu de rapports entre intelligence et créativité, Williams rétorque que "*nothing could be further from the truth*" (31). Pour bien comprendre, il convient de se reporter à ces travaux où l'on a pu isoler chez les créatifs et les non créatifs la prédominance de formes d'intelligence particulières, ce qui nous amène à parler du modèle élaboré par Guilford.

Très schématiquement, disons que ce modèle complexe (baptisé "*structure-of-intellect*") fait ressortir de chaque acte de pensée un contenu, des processus, des opérations et des produits. Au niveau opératoire, pour parler de celui qui nous intéresse davantage, Guilford identifie cinq opérations (mémoire, compréhension, pensée convergente, pensée divergente, pensée évaluatrice) qui relèvent du système

nerveux mais se perfectionnent avec le temps. Celles-ci se divisent elles-mêmes en opérations simples et multiples, c'est-à-dire indépendantes de notre volonté ou plus complexes. La mémoire et la compréhension font partie du premier groupe, qu'aime à privilégier l'école, alors que les trois pensées constituent des opérations dites multiples. Or, selon Guilford, si l'on peut penser qu'à ce stade l'intelligence est une activité de production appliquée à des problèmes déterminés, il faut comprendre que cette production dépendra autant de la nature et de la forme des problèmes posés que de la forme d'intelligence de la personne appelée à les résoudre.

C'est donc ici qu'interviennent pensée convergente et pensée divergente, opérations contradictoires en apparence, mais qui coexistent pourtant pour mieux intervenir au moment propice. Par exemple, en face d'un problème comportant des données rigoureuses et commandant une solution unique, toute l'activité mentale fera appel à la pensée convergente. C'est le mode opératoire de l'intelligence relié aux apprentissages en général et à la pensée conformiste. Au contraire, dans le cas de la pensée divergente, l'activité mentale s'orientera vers la recherche de toutes les solutions possibles, moins attirée par la rationalité de la réponse que par

son originalité propre. "*The product is not completely determined by the given information* " (32), écrit Guilford, tout comme on se dirigera vers une variété de réponses. En clair, si l'on tient à être créatif, il incombe d'utiliser cette pensée divergente, comme il incombe de la développer si l'on veut former des individus créatifs. Il y a certainement un rapport entre l'intelligence et la créativité, donc, ce rapport résidant toutefois dans les attitudes des êtres humains vis-à-vis leur pouvoir de diverger plus que dans quoi que ce soit d'autre. Là encore, il faut avoir à l'esprit que la description est très sommaire, cependant, et ne rend pas justice à la thèse étayée par Guilford. Quand on sait que pour celui-ci l'individu dispose de vingt-quatre mémoires différentes ou de dix-huit habiletés reliées à la pensée convergente (il définit la créativité par cent vingt variables), on a un aperçu des dimensions considérables du modèle.

Il ne faudrait pas terminer sans attirer l'attention sur un article de Wallach et Kogan intitulé "The distinction between creativity and intelligence" (33), en outre, à cause de tous les renseignements complémentaires qu'il renferme, d'autant plus qu'il s'y trouve un tableau descriptif des quatre groupes d'enfants ("forte créativité, forte intelligence"; "forte créativité,

faible intelligence"; "faible créativité, forte intelligence"; "faible créativité, faible intelligence") découlant de ces deux caractéristiques psychologiques:

> Forte créativité, forte intelligence: ces enfants font preuve à la fois de contrôle d'eux-mêmes et de liberté, que ce soit dans un comportement de type infantile ou adulte.
>
> Forte créativité, faible intelligence: ces enfants sont en violent conflit avec eux-mêmes et avec leur environnement scolaire. Ils éprouvent un sentiment d'infériorité et d'inadaptation. Cependant, dans un contexte détendu, leurs facultés cognitives peuvent s'épanouir librement.
>
> Faible créativité, forte intelligence: ces enfants sont véritablement "enchaînés" à la réussite scolaire. Un échec dans ce domaine leur semblerait catastrophique, aussi doivent-ils continuellement et activement rechercher le succès scolaire pour éviter toute possibilité de souffrance.
>
> Faible créativité, faible intelligence: profondément perturbés, ces enfants se livrent à diverses manœuvres défensives qui vont d'une adaptation positive (par exemple une activité sociale intensive) à la régression (par exemple passivité ou manifestations psychosomatiques) (34).

Finalement, quant à ce qui touche à la manière dont on peut renforcer ses dispositions à la divergence, nous nous concentrerons sur ce point dans le chapitre deuxième. Tout cela relève en effet des diverses techniques de créativité. Pour

l'heure, vu que nous y ferons référence à l'intérieur de notre expérimentation, il serait peut-être préférable de dire quelques mots sur ce qu'on appelle les facteurs.

1.1.6 - Les facteurs de la créativité

Autant est-il possible d'envisager la créativité comme un éventail de traits de personnalité et de caractéristiques personnelles de fonctionnement, autant peut-on considérer qu'elle est composée de certains des facteurs que propose Guilford dans son modèle de l'intelligence. On songe à tous ceux qui définissent la pensée divergente, sans doute, quoiqu'il s'en trouvera aussi qui sous-tendent la pensée convergente (la créativité relevant d'abord de la divergence mais aussi de la convergence et autres opérations). Ces facteurs émanent de recoupements assez complexes établis à partir de résultats obtenus lors de divers tests - Lytton (35) et Beaudot (36) y font allusion -, et ils permettent d'être plus explicite que lorsqu'on décrit la créativité comme un processus complexe faisant appel à toutes les ressources de l'organisme.

Sur le plan de la pensée divergente, ainsi, on retrouve comme premier facteur ce que Guilford appelle la fluidité. Il la

définit comme la capacité de produire beaucoup d'éléments. C'est "l'utilisation plus ou moins grande de tout le matériel disponible à l'intérieur de soi et/ou dans l'environnement" (37), écrit Paré, et est fluide quiconque est en mesure de produire plus de données. Il y aurait cependant plusieurs types de fluidité, note Guilford, à commencer par "la fluidité idéationnelle" ("*ideational fluency*"), c'est-à-dire la capacité de produire beaucoup d'idées à l'intérieur d'un contexte sans restrictions où la qualité des réponses n'entre pas en ligne de compte. "La fluidité idéationnelle de mots" ("*word fluency*"), pour sa part, est la capacité de produire rapidement des mots, des titres ou des énoncés répondant à des exigences précises, pendant que "la fluidité d'associations" ("*associational fluency*"), elle, est la capacité de produire des mots rattachés à des aires sémantiques extrêmement spécifiques (synonymes, antonymes, analogies, homonymes, etc.). Enfin, il y a ce qu'il appelle "la fluidité d'expression" ("*expressional fluency*"), décrite comme la capacité de sortir d'un système donné pour mieux entrer dans un autre.

Du côté de la flexibilité, où l'on se préoccupe cette fois davantage de la variété des réponses que de la quantité, on distingue trois registres possibles. Il s'agit de "la flexibilité

sémantique spontanée" ("*semantic spontaneous flexibility*"), de "la flexibilité figurale spontanée" ("*figural spontaneous flexibility*") et de "la flexibilité adaptative" ("*symbolic adaptative flexibility*"). "La flexibilité sémantique spontanée" est la capacité de produire des idées diversifiées dans une situation où l'on est libre de le faire; "la flexibilité figurale spontanée" celle de percevoir des changements dans des figures; et "la flexibilité adaptative" celle de restructurer un problème quand c'est nécessaire. Quant à l'originalité, troisième facteur relevant de la pensée divergente, elle est dépeinte comme la faculté de produire des réponses inhabituelles ou rattachées à des associations sortant de l'ordinaire. Elle permet de dépasser les normes et de transgresser ses propres stéréotypes, somme toute, en rejoignant ce que plusieurs appellent l'ingéniosité de l'esprit.

Relativement aux facteurs liés à la pensée convergente et à la pensée évaluatrice, d'autre part, on en trouve là encore qui seront déterminants. C'est le cas de l'élaboration ("*elaboration means working out details in what is already a fairly well-rounded product* "(38)), l'évaluation (la faculté de choisir les critères qui permettront de porter des jugements destinés à améliorer ou à perfectionner), la

redéfinition (la capacité de formuler en d'autres mots ou à partir de différent schèmes) et la sensibilité aux problèmes (la capacité de reconnaître un problème là où il s'en prépare un).

Bien sûr, tous ces facteurs que nous venons de passer en revue ne constituent pas une liste complète - nous verrons plus loin ceux que Rachel Desrosiers a développés (l'imaginaire, l'opacité, l'originalité, la flexibilité, l'intégration) -, mais ce sont ceux qu'on retrouve le plus fréquemment dans la littérature sur la créativité. De même, certaines des habiletés que nous n'avons fait que nommer au passage, comme la mémoire, demeurent indispensables pour qu'il y ait fonctionnement du processus créatif. Mais, plus important encore, en rapport avec ce qu'il faut retenir de ces facteurs, c'est que, tel que l'explique Guilford, il en découle des implications qui devraient être évidentes pour qui veut développer les capacités intellectuelles dans le cadre de l'éducation:

> Si nous voulons former des individus capables de bien résoudre les problèmes, il faut qu'au cours de leur développement ils affrontent les expériences qui mettent en jeu toutes les catégories d'opérations. Cela signifie qu'en construisant les programmes, il faut veiller à fournir de nombreuses occasions d'exercer différents types d'activité mentale, sans pour autant négliger l'intérêt que doit présenter le contenu pour celui qui apprend. [...] Ainsi, de telles

données devraient non seulement rendre les exercices plus significatifs et plus efficaces, mais devraient aussi offrir l'occasion de généraliser les aptitudes à l'intérieur des catégories, en d'autres termes de favoriser le transfert de l'apprentissage (39).

1.1.7 - Les obstacles à la créativité

Les obstacles ne manquent pas dans le domaine de la créativité. Il y en a tant qu'il est parfois permis de se demander comment on peut mener à terme le processus. Plusieurs auteurs - comme Demarest et Druel (40) - ont même entrepris de regrouper et de classifier ces phénomènes qui empêchent de donner libre cours à son potentiel créateur, désireux d'en avoir un portrait permettant de les mieux saisir. Cela vient de ce qu'il est irréaliste de parler de climat favorable à la créativité sans connaître la nature de ces écueils qui nous attendent à chaque tournant, mis à part le fait qu'ils peuvent nous en apprendre énormément sur elle.

Parmi les obstacles les plus importants qu'ont relevés les chercheurs - et en particulier Smith (41) -, tous paraissent d'accord pour affirmer que c'est le manque d'intelligence qui vient en premier. Tout individu dont le quotient intellectuel

n'atteindrait pas un niveau minimal (qu'on a du mal à situer) serait dans l'impossibilité de créer. Cependant, à l'exception de cette carence sur laquelle on n'a pour l'instant aucune emprise, il ressort que c'est la tendance vers le conformisme qui apparaît comme l'ennemi juré de la créativité. Tendre vers le conformisme, c'est avoir appris à ne plus se fier sur soi mais sur ce que pensent les autres, pourrait-on dire, ce qui entraîne un état de dépendance extrême. On voit les choses "comme la majorité ou l'autorité disent qu'elles sont" (42), précise Rouquette, s'en remettant jour après jour à des modèles établis. Impossible de créer, dans ces conditions, puisque tout s'oppose alors au changement et à la liberté individuelle. C'est le règne de la pensée convergente. Ce qui ressemble un tant soit peu à de la divergence est relégué à l'arrière-plan, étouffé, banni, dans une espèce de fuite devant la moindre forme de nouveauté (ce penchant semble relié à un manque de confiance en soi et au désir de ne jamais être jugé, à l'origine, et impliquerait une diminution progressive du contact de l'individu avec la réalité).

La peur de l'opinion des pairs et l'autoritarisme constitueraient deux autres des obstacles les plus difficiles à surmonter. Ils placent l'individu continuellement sur la dé-

fensive. Ici, risquer devient une entreprise affolante et qui pèse si lourd qu'elle paraît tout simplement hors de portée. Dans un cas, la crainte d'être victime de rejet entraîne un repli qui restreint l'autonomie et accroît la dépendance; dans l'autre, on ressent une énorme pression découlant des règlements en vigueur et des sanctions possibles. Rien de trop favorable à l'expression de soi, donc, qui exige ouverture sur le monde et climat de confiance. Une attitude mentale négative et un trop vif esprit critique entravent également la bonne marche du processus. La pensée créative nécessite beaucoup d'enthousiasme, de fait, en même temps que n'importe quelle idée peut toujours être critiquée et facilement tuée dans l'œuf. Il n'est pas question de tomber dans un optimisme béat ou dans une inconscience pure et simple, par contre, mais de viser un juste milieu par un regard tant analytique que constructif.

Pour Osborn - dans L'imagination constructive (43) -, nos idées préconçues et nos habitudes compteraient parmi les plus sérieux obstacles à la résolution de problèmes. Ils porteraient largement atteinte à notre imagination, pour résumer, tout comme l'auto-découragement et la timidité. Selon lui, nous sommes en présence de facteurs d'inhibition qui deviennent de véritables freins quand nous tentons de créer quelque

chose, ce qu'il s'empresse de démontrer en faisant référence à plusieurs biographies de personnages célèbres. D'autres auteurs parlent quant à eux des effets nocifs de la rationalisation (comportement engendré par une logique linéaire et d'exclusion), de l'impatience (incapacité de composer avec les exigences du temps), du déterminisme (doctrine selon laquelle nos actes et tout ce qui se produit sont la résultante de causes antérieures liées aux lois naturelles), des modes intellectuelles (engouements collectifs mais temporaires qui nous empêchent d'être nous-mêmes), des traditions (modèles hérités du passé), de l'éducation reçue (qui souvent développe plus la docilité que l'initiative) et de la bureaucratie. Par exemple, Selye (44) jure que les devoirs administratifs, les problèmes de personnalité, le travail de comité, la routine de l'enseignement, les interruptions fréquentes, l'intrusion de visiteurs, une mauvaise organisation et les emplois du temps défectueux sont les plus grands obstacles à se dresser devant le chercheur créatif, et considère qu'il est essentiel de trouver des façons de parer à ces éventualités.

Dans La créativité (45), paru en 1975, Hubert Jaoui s'en prend au goût exagéré pour le positif et le bon sens (qui vont à l'encontre de l'acceptation du bizarre dans la vie), à la fuite

dans le court terme (qui renvoie à une satisfaction complète devant des résultats pratiques immédiats ou un traitement superficiel des problèmes), à la crainte des responsabilités (qui nous donne des occasions de nous esquiver), à une mauvaise capacité d'écoute (qui nous fait perdre une grande part de l'information qui provient des autres) et au déséquilibre entre l'activité physique et l'activité intellectuelle (qui serait tout ce qu'il y a de plus malsain). On évoque aussi une trop grande érudition (trop de connaissances annihile parfois la volonté de trouver des solutions originales), l'expérience (qui empêche quelquefois de regarder l'univers avec un œil neuf en se posant les questions que soulèvent les enfants), le refus de remettre en cause (parce que toute idée sortant de l'ordinaire introduit dans notre univers mental une perturbation), la crainte de la nouveauté (qui dérange parce qu'on ignore jusqu'où elle peut aller), l'esprit de compétition (qui nous éloigne du travail en groupe et de la collaboration), la rigidité des structures (un petit nombre d'individus imaginent et un grand nombre ne sont qu'exécutants), la difficulté à généraliser et à penser par abstractions (qui freine l'imagination en nous cloisonnant dans l'existant et l'anecdotique), la difficulté à creuser les idées (qui empêche de les faire passer de l'état nébuleux à un état solide), l'absence de motivation (qui fait

que nous n'avons pas l'impulsion nécessaire pour nous rendre jusqu'au bout) et les blocages émotionnels ("ressentir une anxiété qui trouble la pensée et empêche de progresser d'une façon constructive" (46)).

Par ailleurs, en ce qui a trait à l'école, selon Paré (47), il faudrait se méfier de l'enseignement programmé (qui ne constitue très souvent que l'instrument privilégié de la pédagogie encyclopédiste), des questions fermées (qui ne font appel qu'à la mémoire et à la compréhension), de l'abus des gadgets (ces techniques qui sont utilisées à tort et à travers), de l'abus des manuels scolaires (qui peuvent être une solution de facilité), de l'insistance sur l'ordre et la propreté (à laquelle on sacrifie souvent la multiplication des activités indispensable à la créativité), de la spécialisation des sexes (confiner filles et garçons dans des rôles traditionnels), de l'insistance sur les récompenses (qui invite l'individu à ne pas se servir de son pouvoir de s'évaluer), de la recherche de certitude ou de vérité (qui fait que l'on ne développe pas sa tolérance à l'ambiguité) et de l'incapacité de retrouver une attitude de jeu (alors qu'elle serait l'un des reflets de la maturité humaine). Tout cela ne tient pas compte de la difficulté de faire connaître et comprendre la démarche créative, tel que nous l'affirmions

plus tôt, qui demeure peut-être l'obstacle le pire que l'on ait à franchir.

1.1.8 - Favoriser la créativité

S'il y a des techniques - que nous examinerons plus loin - qui permettent de développer la créativité, il existe avant tout un certain nombre d'attitudes et de principes qui se doivent obligatoirement d'être mis de l'avant. Par exemple, écrira Kneller, sachant que la créativité relève de la réalisation de soi qui dépend elle-même d'une connaissance de sa propre personne, "*it should be a prime function of education to bring the student to a knowledge of his own personhood*" (48). Il faut connaître de quoi est constitué son potentiel créatif avant même de songer à l'actualiser, en d'autres termes, pour ne pas s'en remettre à des approximations ou aux circonstances du moment. Ce n'est qu'à cette condition qu'il est possible d'orienter ses actions avec lucidité et de faire des choix de vie conséquents, tout en évitant les erreurs de parcours et les périodes teintées de confusion.

Paré (49) et Hallman (50), eux, sont très explicites. Dans un groupe, pour activer la créativité, ils pensent qu'on devrait

encourager les différences d'intérêts et d'habiletés, tout d'abord, en favorisant les initiatives et en fournissant toutes les occasions de fuir l'uniformité. Ensuite, il faudrait favoriser la coopération et le sentiment d'appartenance, de manière à ce qu'augmente la charge émotive présente dans les apprentissages. Troisièmement, on devrait toujours encourager la communication sous toutes ses formes, estiment-ils, puisqu'elle facilite le développement de chacune de nos habiletés. Hallman insiste en outre pour dire que la facilitation passe par des situations d'apprentissage qui émanent du groupe, et qu'on doit permettre à tous les individus de travailler sur des questions qui les touchent de près. De même, il considère qu'il est fondamental de différer les jugements parce qu'ils briment la spontanéité. Finalement, il attire l'attention sur le fait que l'échec et l'erreur doivent être interprétés comme autant d'occasions de progresser, en plus de prendre la contrepartie de quelques-uns des obstacles qui gênent notre processus (utiliser des questions ouvertes, encourager l'auto-évaluation, promouvoir la fluidité et la flexibilité, combattre l'autoritarisme).

Florence Vidal note qu'il nous reste aussi à apprendre à mieux percevoir. On y arrive moins par des méthodes précises que par un ralentissement de son rythme et une meilleure

utilisation de son temps. Il faut se rendre plus disponible et passer de la course contre la montre à la promenade à pas lents et sans but précis. C'est la manière idéale de se délivrer des tensions et d'ouvrir sa capacité perceptive, à son avis, conditions nécessaires pour qu'il y ait créativité. "Les grands créatifs sont des calmes, qui perçoivent lentement, à leur rythme" (51), déclare-t-elle, rejoignant en cela ce que nous écrivions sur l'impatience en tant qu'obstacle. Comme le créateur a besoin d'avoir confiance en lui-même et de pouvoir compter sur un minimum de "sécurité psychologique" ("*psychological safety* "), remarque Rogers, certaines mesures s'imposent également en fonction de cette situation. L'une d'entre elles réside dans le fait que la personne doit se sentir acceptée par son entourage. Cet appui inconditionnel permet à l'individu d'apprendre graduellement que, s'il n'en tient qu'à ses proches, il peut devenir ce qu'il veut être sans recourir à des façades qui masquent sa nature véritable. En revanche, il importe que l'acceptation provienne d'un compréhension qui ne soit pas superficielle, comme le signale Rogers, mais carrément empathique:

> "*Understanding empathically. It is which provides the ultimate in psychological safety [...]. If I say that I "accept" you, but know nothing of you, this is a shallow acceptance*

indeed, and you realize that it may change if I actually come to know you. But if I understand you, empathically, see you and what you are feeling and doing from your point of view, enter your private world and see it as it appears to you - and still accept you - then this is safety indeed. In this climate you can permit your real self to emerge, and to express itself in varied and novel formings as it relates itself to the world. This is a basic fostering of creativity" (52).

Pour Demory, par ailleurs, il faut apprendre à accepter les idées de l'autre et à considérer d'abord ce qui est valable dans celles-ci. C'est la meilleure méthode pour combattre un esprit critique trop systématique. À la rigueur, l'on doit même aider l'émetteur à les préciser et à les rendre plus opérationnelles, quitte ensuite à les rejeter définitivement. Si l'une de ces idées nous paraît non intéressante ou plutôt fade au départ, cela tient peut-être après tout plus à une formulation inadéquate qu'à ses qualités intrinsèques. De même, il faut savoir travailler avec les autres. Le travail en groupe aide à mieux s'exprimer et à surmonter les tensions et les craintes. "C'est un moteur, un stimulant, le lieu privilégié où chacun va pouvoir se réaliser et s'épanouir" (53), conclut-il, qui n'a lui aussi rien à voir avec une mode.

Quant à la concentration, définie comme l'élimination de son cerveau de "tout ce qui est étranger à l'objet auquel on s'applique" (54), elle apparait comme la condition *sine qua non* de la créativité du fait qu'elle mobilise la pensée dans une direction unique permettant ainsi la chasse à l'intuition. Aussi faut-il tenir compte des facteurs qui sont sensés la favoriser, de l'avis de la plupart des chercheurs, d'autant plus qu'elle semble la résultante d'une âpre lutte entre l'esprit conscient et les distractions de tous ordres. Parmi eux, on retrouve la contemplation prolongée du problème et de ses données, un vif désir de trouver la solution, la liberté à l'égard d'autres problèmes ou de soucis domestiques, l'absence d'interruption ou d'influence distrayante, une bonne forme physique et mentale. Elle peut être induite par la solitude, la lecture, l'exercice et un certain type de gymnastique intellectuelle, par exemple, ou par tout autre moyen que l'on juge approprié.

1.2 - La créativité: processus rationnel

Depuis 1926, année où Graham Wallas fit paraître son analyse des méthodes du savant allemand Hermann Helmholtz intitulée The art of thought (55), l'idée que la création résulte

d'un processus se déroulant dans le temps et correspondant à quatre phases distinctes semble avoir fait son chemin. Il y a bien sûr eu quelques auteurs pour s'opposer à ces vues mais ils n'ont guère apporté de solutions de rechange. Par exemple, pour Harrisson G. Gough,

> "*the very orderliness and symmetricaly of this formulation, which on first reading seems so attractive, is what constitutes its inherent weakness*" (56),

sauf que sa propre vision des choses prend des allures nébuleuses. À ses yeux, les processus impliqués dans la créativité seraient si complexes qu'il est irréaliste de songer à une seule et unique séquence. Il voudrait mieux examiner les mécanismes de la pensée elle-même, suggère-t-il, ainsi que ceux de l'imagination.

De même, en rapport avec les appellations de ces phases, il s'est trouvé des chercheurs pour ne pas être d'accord avec la terminologie mise de l'avant par Wallas et retouchée par Catherine Patrick dans What is creative thinking? (57) en 1955, excepté que c'est celle-ci qui demeure la plus répandue et qui a servi de modèle pour la plupart des autres. On parle aujourd'hui de préparation, d'incubation, d'illumination et d'élaboration, autant d'étapes qu'il nous faut passer en revue si

l'on veut en arriver à comprendre la dimension rationnelle de cette créativité.

1.2.1 - Préparation

La préparation est la phase où l'organisme prend contact avec la réalité pour y puiser des informations de toutes sortes qui se présentent la plupart du temps sous la forme d'un fouillis indescriptible. Cette opération n'est pas simple, il va sans dire, vu que bon nombre de ces données en vrac sont confuses, vagues et imprécises - sans parler des multiples interrelations qui se dégagent là encore avec plus ou moins de clarté. Celles-ci sont alors traitées et manipulées selon leur nature et leur importance dans un tri qui est capital puisqu'il nous permet de "percevoir les difficultés, dégager une problématique et formuler les problèmes de façon à pouvoir diriger son esprit vers une solution éventuelle" (58). C'est pourquoi, à ce stade, l'individu n'a d'autre choix que de faire appel à toutes les ressources possibles et imaginables susceptibles de l'éclairer. Cela inclut rien de moins que tout le savoir accumulé au cours des siècles par l'espèce humaine (disponible dans l'éducation et dans l'environnement), selon Wallas, de même que ce qui se trouve dans la mémoire de la personne en

cause (mots, faits, observations, associations, etc.). Ces ressources seront organisées pour être facilement utilisables, tout comme elles pourront être complétées ou explorées par l'entremise de démarches particulières.

Bref, à partir de l'instant où l'on a le sentiment qu'une idée doit être mise en œuvre, qu'un problème doit être réglé ou simplement que quelque chose doit être fait, débute le travail relatif à l'investigation des possibilités du projet qui a germé. L'individu lit, note, discute, questionne, explore, se documente. Il avance également un certain nombre de solutions qui se présentent à lui, en pesant aussi bien leurs points forts que leurs faiblesses. Celles-ci seront cependant conformistes et traditionnelles, en général, tout comme la façon de poser les problèmes. Il n'est pas encore question d'incubation, en effet, et c'est dire, malheureusement, que pour la majorité des gens le processus de résolution de problèmes se terminera ici.

Pour ce qui est de la longueur de cette préparation, il va de soi que la durée en sera indéterminée. Tout dépend de la complexité de la question soulevée, d'une part, et, d'autre part, de la quantité de démarches organisationnelles et exploratoi-

res entreprises par la personne engagée dans le processus. Par exemple, la préparation pourra être l'affaire de quelques minutes dans le cas d'un problème banal, ou, au contraire, de plusieurs années dans le cas d'une question exigeant des relations tout à fait nouvelles. C'est ce qui se passe pour ces artistes et ces scientifiques qui tentent par tous les moyens de percevoir un problème inédit, notamment, et qui n'y parviendront que lorsqu'un certain nombre de connaissances et de conditions auront été réunies.

Préparation et perception vont en outre de pair, d'après Wallas et Paré, étant donné que toute relation nouvelle à partir de l'environnement repose sur des significations qui auront été dégagées au préalable. Or, contrairement à ce qu'on pourrait être tenté de croire, celles-ci ne ressortent pas toujours de la manière la plus évidente. Il faut apprendre petit à petit à les discerner, un peu comme on apprend à rattacher des significations à des mots. De plus, comme le mentionne Noller (59), notre façon de voir étant influencée par nos expériences passées autant que par la façon dont nous les verbalisons, cela signifie que tout ce que nous percevons demeurera chaque fois hautement subjectif. La réalité n'est par conséquent rien d'autre que ce nous regardons, si l'on peut

dire, et il faut prendre conscience que ce que nous voyons n'est jamais exactement ce qui est (mieux nous comprendrons ceci, plus nous serons capables de percevoir, prétend Noller, et plus nous pourrons être créateurs dans notre utilisation de ces perceptions).

Par ailleurs, du côté des autres découpages du processus, on retrouve invariablement une étape analogue à celle de la préparation telle que nous venons de la définir. Dans The use of lateral thinking (60), par exemple, de Bono évoque une période de sensibilité et de stimulation au hasard qui rejoint dans ses caractéristiques celle de Wallas. Même chose pour Dewey, dans How we think (61), qui parle d'une étape où l'on doit prendre le temps de ressentir, localiser et définir une difficulté, ou pour Fabun, qui voit dans la préparation une période comportant une analyse de l'information suivie d'une manipulation des données et de la recherche de modèles nouveaux. Du côté de la synectique, c'est-à-dire chez William J.J. Gordon, la phase première du processus renvoie tout d'abord à une implication puis à une attitude de détachement qui fera place à la spéculation, alors que MacKinnon y distingue deux temps qui nous permettent respectivement de poser les problèmes et d'y aller de tentatives pour les

résoudre. Osborn recommande enfin de scinder cette importante étape en plusieurs parties (orientation, position du problème, préparation, cueillette des données, analyse, décomposition du matériel en composantes, hypothèses, alternatives), imité en cela par Rossman (observation d'un besoin ou d'une difficulté, analyse du besoin ou de la difficulté, recherche de l'information disponible, formulation de solutions objectives, analyse critique de ces solutions), pendant qu'Irving Taylor parle d'une phase initiale à l'intérieur de laquelle une perception quelconque succéderait à une certaine forme d'exposition du réel.

Comme on le constate, toutes ces visions de la préparation - extraites surtout d'un tableau de Créativité et pédagogie ouverte (62) - se ressemblent tellement qu'elles finissent par nous donner au bout du compte une image assez nette de ce qu'elle est en réalité. Les différences qu'on y retrouve sont dues à ce que certains ont poussé leur analyse plus loin que d'autres, mais jamais à des divergences fondamentales ou irréconciliables. Au fond, il ne nous resterait qu'à préciser que cette préparation s'effectue consciemment, de l'avis unanime, contrairement à ce qui se déroule lorsque démarre l'incubation.

1.2.2 - Incubation

Si la très grande majorité des chercheurs s'entendent pour reconnaître une deuxième phase dans le processus de la créativité qu'ils nomment incubation, l'unanimité est loin d'être faite sur la nature exacte de cette étape. Fait-elle appel à l'inconscient, au préconscient, à la pensée latérale ou au cerveau droit, pour ne mentionner que les hypothèses le plus souvent envisagées? Nul ne peut le déterminer avec certitude. Tout ce dont on est sûr, c'est que la période de préparation consciente doit faire place tôt ou tard à "*a time of nonconscious activity in which the creator's ideas "go underground"*" (63), et que la durée de l'incubation peut correspondre à quelques minutes comme à plusieurs années. Pour le reste, l'on nage dans l'irrationnel, et l'on n'a d'autre choix que de s'en remettre à des explications qui demeurent approximatives.

Quoi qu'il en soit, à l'origine, l'incubation recoupe pour Wallas deux phénomènes précis. Elle équivaut à une suspension de la réflexion volontaire ou consciente en rapport avec le problème à résoudre, d'une part, et, d'autre part, à une série d'opérations mentales ("*mental events*") involontaires

ou inconscientes. Ce retrait momentané de la réflexion consciente peut prendre deux visages: dans le premier cas, on peut y arriver en reportant notre pensée sur d'autres problèmes, ou, encore, en essayant d'y parvenir au moyen d'une forme quelconque de relaxation mentale. Wallas ajoute que la première solution fait économiser beaucoup de temps et est la plus efficace, tout en appuyant ses dires sur des constatations tirées de biographies de créateurs illustres (comme Darwin ou Poincaré). Comme on le constate, la principale lacune de cette théorie réside dans le fait que Wallas est extrêmement vague au sujet des opérations mentales en cause, alors qu'elles semblent au centre de cette incubation.

Aujourd'hui, bien sûr, on possède des hypothèses beaucoup plus précises relativement à ces opérations qui ont lieu - et que nous passerons en revue lorsque nous aborderons la créativité en tant que processus irrationnel -, mais les descriptions les plus récentes de l'incubation s'inscrivent dans la même veine. C'est une sortie psychologique et une sorte de renoncement temporaire au problème, selon la formule de MacKinnon, qui permet l'émergence de facteurs inconscients ou irrationnels. Dans les faits, l'individu se retrouve dans une situation qui le dépasse et où le problème a presque toujours

un petit côté inextricable, et plusieurs croient qu'il y a réorganisation de la pensée en fonction de données nouvelles mais en désordre, ce qui correspond à la notion d'accommodation développée par Piaget dans La psychologie de l'intelligence (64). Bref, l'on ne saurait traverser l'incubation sans éprouver ce sentiment qu'il n'y a pas d'issue et que toute solution valable semble inaccessible, et c'est à ce moment qu'il faut compter avec le temps:

> Toutes les conceptions insistent sur la nécessité de laisser du temps pour permettre à l'individu de trouver de nouvelles pistes, de nouvelles orientations. Souvent il s'agit de recueillir du matériel nouveau qui ouvre ces nouvelles pistes. L'organisme humain n'a pas toujours la possibilité de produire des réponses nouvelles, pertinentes et bonnes sur demande. Il a cependant la possibilité de reconnaître ces réponses lorsqu'elles se présentent à lui. Cela implique que l'on prenne le temps de laisser venir ces réponses et même qu'on les provoque en permettant à l'organisme d'être stimulé par d'autres sources. Si on veut respecter ce principe de l'incubation, il faudrait poser les problèmes longtemps à l'avance et permettre à l'organisme de les mijoter, et d'y répondre plus tard. [...] Favoriser l'incubation c'est en définitive permettre à des processus inconscients de se manifester et d'apporter du matériel nouveau à organiser. Il est certain que si tout est parfaitement organisé à l'avance, ces processus risquent de ne jamais voir le jour et de ne pas influencer la production d'un individu. Par le fait même la créativité risque d'être entravée (65).

L'importance de l'incubation ne fait donc aucun doute, dans cette perspective, étant donné qu'elle est le lieu de ce travail irrationnel qui doit obligatoirement s'accomplir, et quiconque tenterait de l'escamoter compromet sérieusement ses chances d'arriver à des résultats probants. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder quel est le principe de base des techniques de créativité reconnues. Toutes visent en effet à détourner la pensée consciente au profit d'une incubation qui soit florissante. Du brainstorming à la synectique, en passant par le concassage et l'approche paradoxale, elles ne sont au fond que des instruments pour accéder à la pensée non consciente et à ces processus que nous venons d'évoquer. Sans celles-ci, l'on se retrouverait plus souvent qu'autrement dans l'obligation de puiser dans le non conscient par le biais de son conscient, détour qui pose évidemment un certain nombre de problèmes.

Pour que l'inspiration surgisse, il faudra nécessairement qu'ait été accompli un minimum de travail au niveau de l'inconscient, autrement dit, et presque toutes les découvertes apparemment soudaines sont en réalité le fruit de ce mûrissement intérieur. Les écrits des créateurs - qu'ils soient artistes, scientifiques, musiciens ou écrivains - sont d'ailleurs

là pour le confirmer. Par exemple, dans Lettres à son frère Théo (66), Van Gogh revient constamment sur cette période précédant la création où il se sent emprisonné dans une horrible cage sans même savoir pourquoi. Il se décrit alors comme un homme dont le cœur est dévoré par l'angoisse inhérente au travail à venir, et qui n'agit pas parce qu'il lui est impossible de faire quoi que ce soit. Quelque chose est vivant en lui mais qu'il n'arrive pas à identifier, résultat d'une incubation qui n'est probablement pas encore terminée. Flaubert, pour sa part, parle de "pèlerinage pensif" (67) avant que l'on soit en mesure de se lancer à corps perdu dans la rédaction d'un roman, dépeignant cette étape préliminaire comme emplie d'insécurité et de souffrances. Quand on écrit, "il faut d'abord longuement mûrir le plan" (68), d'après lui, et réfléchir ensuite séparément à chaque détail de chacun des chapitres. "Je vous recommande de crier les voix des personnages jusqu'à les entendre résonner dans les oreilles" (69), ajoute-t-il, conseil que reprendra Maupassant dans ses textes à essence théorique.

Nous pourrions multiplier ainsi les témoignages tirés des journaux intimes et de la correspondance des créateurs où l'on reconnaît l'existence de ce que nous désignons sous le terme

"incubation". Tous iraient dans le sens d'une phase de grands tourments intérieurs préfigurant un déblocage éventuel qui prendra la forme de l'illumination, une sorte d' "incandescence sous le givre", pour paraphraser l'essayiste Ginette Guitard-Auviste (70). Les confidences de leurs proches ne viendraient d'ailleurs que confirmer ce qui précède, en particulier les ouvrages de Anna Grigorievna Dostoievskaia (71) et de Raissa Maritain (72).

1.2.3 - Illumination

Quand, au terme de l'incubation, survient cette période que l'on a baptisée l'illumination, il s'agit d'un événement aussi euphorisant que soudain. L'individu a le sentiment d'avoir brusquement découvert une solution lui procurant une joie indicible. D'un coup, c'est "l'expérience ha! ha!", affirme Fabun (73), pendant laquelle on revit le légendaire "eurêka" d'Archimède. Aucun doute n'est possible. La réponse tant désirée s'impose avec une force brutale. Elle a émergé de tout ce qui flottait pêle-mêle, comme par miracle, portée par les remous inhérents à l'incubation. Tout se règle d'une manière inespérée et inattendue, d'autant plus que cette illumination prend toujours place dans les moments où l'on s'y attend le moins:

> *"The moment of illumination brings the process of creation to a climax. Suddenly the creator grasps the solution to his problem - the concept that focuses all his facts, the thought that completes the chain of ideas on which he is working. In the moment of inspiration everything falls into place. [...] Inspiration is not only unforeseen, it is also* apparently *self-certifying, for the creator is convinced of the rightness of his insight before he verifies it logically. Moreover, inspiration is one of the most intense joys known to man. As he sets down the vision that has so long eluded him, the creator is consumed with exaltation"* (74).

En réalité, le phénomène auquel on assiste alors n'est que le couronnement de la maturation dont le problème a été l'objet, et le caractère inopiné de la réponse qui surgit est en bonne partie illusoire car rien de tout ceci ne s'est fait du jour au lendemain. L'inconscient vient plutôt de livrer la marchandise réclamée, en quelque sorte, dont la confection a nécessité les délais plus ou moins longs que l'on sait. Pour utiliser un cliché, le temps a fait son œuvre, en permettant que s'accomplisse un cheminement qui pourrait à la rigueur presque passer inaperçu. C'est l'étape des "alternatives", pour de Bono, et des "solutions possibles suggérées", pour Dewey, tandis que Gordon - dans Synectics: the development of cre-

ative capacity (75) - y voit une phase d'"autonomie" et un "moment où les idées commencent à apparaître". MacKinnon estime qu'il s'agit d'une période d'"*insight*" s'accompagnant d'hilarité et d'éclats de joie, quant à lui, pendant que Murphy (76) et Osborn évoquent respectivement une "intégration" et une "synthèse" permettant de "mettre les pièces ensemble". Enfin, Rossman propose de parler d'"invention" ou encore de "naissance d'une nouvelle idée", alors que Taylor emploie les termes "explosion", "expression", "formulation" et "développement".

D'autre part, si l'illumination ne se produit jamais sur commande, il reste que des conditions favorables peuvent être ménagées en vue de lui préparer le terrain. Wallas y faisait déjà allusion, comme on l'a vu, lorsqu'il suggérait deux méthodes afin de suspendre la réflexion volontaire (reporter sa pensée sur d'autres problèmes ou en arriver à une forme de relaxation mentale). Concrètement, c'est ici qu'interviendront les manies, rites et cérémoniaux quelquefois étranges auxquels nous ont habitués les créateurs, dont on aurait intérêt à faire un jour l'inventaire exhaustif. Balzac incapable d'écrire sans café, Diderot sans son inséparable robe de chambre, Graham Greene sans compter les mots de ses manuscrits, Jouhandeau

sans écouter de musique, Léautaud sans sa plume d'oie, Françoise Mallet-Joris sans être assise au bistrot, Rilke sans la solitude la plus complète, Simenon sans ses mille et une pipes, Steinbeck sans ses douzaines de crayons, Troyat sans être debout à sa table, Virginia Woolf sans avoir lu l'instant d'avant un bon livre, ce ne sont là que quelques exemples de rituels chez les écrivains. D'autres (Baudelaire, Capote, Duras, Faulkner, Ferron, Hemingway, Huxley, Jarry, Mailer, Maupassant, Michaux, Montherlant, Musset, Nerval, Poe, Rimbaud, Sartre, Verlaine, etc.) ont opté carrément pour les vertus de l'alcool ou de drogues diverses, avec des résultats qui dépassent souvent l'entendement.

Il va sans dire qu'un environnement idéal ou qu'un verre d'absinthe n'ont aucun lien direct avec la créativité. Ils peuvent par contre constituer des ingrédients indispensables au bien-être de la personne engagée dans le processus, et c'est pourquoi ce ne sont jamais des quantités négligeables. Parce que si un individu se sent à l'aise, il entrebâille par le fait même une porte, celle que le vent de l'illumination se chargera éventuellement de faire très vite tourner sur ses gonds. En définitive, si "la concentration se trouve bien de la soumission à un rituel" (77) et que les facultés créatrices peuvent alors

fournir un rendement qui soit accéléré, il demeure que le rituel ne peut en aucun cas se substituer au travail effectif ou être considéré comme une condition nécessaire et suffisante de l'œuvre.

L'illumination est un "état de grâce" et un "moment béni" pendant lequel les problèmes se résolvent un peu contre toute attente, en fin de compte, et il incombe au créateur de continuellement rester sur le qui-vive et de guetter sa venue. Artistes et scientifiques s'accordent en effet pour attirer l'attention sur la fugacité de cette révélation qui devrait autant que possible être captée sur-le-champ. Certes, tout cela reste très général, mais, écrivait déjà Claude Bernard, il n'y a pas "de règles à donner pour faire naître dans le cerveau, à propos d'une observation donnée, une idée juste et féconde" (78). Une idée neuve apparaît comme une relation nouvelle ou inattendue que l'esprit aperçoit entre les choses, et l'illumination semble propulsée par des forces irrationnelles qui font qu'elle est souvent désignée comme la pierre d'achoppement de toute investigation. Somme toute, s'il nous fallait la définir, nous mentionnerions que l'illumination produit "un choc qui détache l'individu de son cadre habituel et crée le réajustement intellectuel qui conduit à la découverte" (79), quoique notre

connaissance des algorithmes en jeu se heurte encore à plusieurs points d'interrogation que nous aborderons dans notre section sur la créativité en tant que processus irrationnel.

1.2.4 - Élaboration

Après l'illumination, il y a encore loin de la coupe aux lèvres puisque se dresse dans toute sa splendeur le stade de l'élaboration (que plusieurs préfèrent appeler le stade de la vérification). C'est le passage à la réalisation. L'idée qui a germé doit maintenant être prise en charge afin qu'elle se retrouve une fois pour toutes inscrite dans le réel. Ce qui a été conçu doit se traduire par des résultats concrets, mais l'on n'ignore pas que la distance entre l'ébauche et l'accomplissement proprement dit représente souvent un énorme pas à franchir. Ce dernier peut parfois nécessiter plusieurs années de travail, encore là, avec des exigences qui en rebuteront plus d'un. Entre concevoir et exécuter, il y a une marge qui, selon les spécialistes, tient quasiment du gouffre, et c'est ici qu'on différenciera le créateur authentique du simple rêveur.

Avant de se lancer à fond de train dans cette élaboration, le créateur doit toutefois procéder à un examen sérieux des

idées qui ont jailli. Il lui faut faire intervenir son intelligence et son jugement pour parachever le travail que l'imagination a commencé. Par exemple, un biologiste qui, instinctivement, aurait découvert une solution à un problème complexe, doit vérifier si cette intuition est vraiment juste. Il doit faire la part des choses entre ce qui est valide dans son matériel et ce qui ne l'est pas. "*Creativity is rarely a single flash of intuition; it usually requires sustained analysis to separate out the significant factors from the adventitious*" (80). C'est le temps de prendre du recul, et, dans la même veine, de solliciter des critiques permettant de passer au crible les objections éventuelles. Newton et Darwin sont deux des noms qui reviennent le plus fréquemment quand on parle de chercheurs qui ont travaillé avec acharnement pour vérifier ce qui leur était venu sous le coup de l'illumination, mais presque tous les grands créateurs ont parcouru des tracés analogues. L'un des cas les plus admirables est sans doute celui de Pierre et de Marie Curie, au tournant du siècle, désireux d'isoler le radium au moment où la communauté scientifique mondiale doutait que des éléments nouveaux puissent être encore découverts.

"Mais rien ne pouvait la détourner de la voie sur laquelle elle s'était un jour nettement engagée" (81), raconte Robert

Reid dans sa biographie de Marie Curie, y compris les nombreux échecs auxquels elle dut faire face toutes les fois qu'elle croyait avoir touché au but. Et, le 28 mars 1902, alors que les premières opérations de purification remontaient au début de 1898 et que s'étaient succédées entre temps les périodes d'accablement et de découragement, Marie apporta finalement à Eugène Demarçay le fameux échantillon qui prouvait hors de tout doute qu'elle avait eu raison envers et contre tous:

> Il pesait un peu plus d'un décigramme et ses rayonnements affolèrent les délicats appareils électriques. Mais Demarçay confirma que la quantité de baryum présente dans l'échantillon était négligeable. Ce jour-là, Marie Curie vérifia et inscrivit - pour la première fois depuis deux ans - ce chiffre: Ra - 225,93. Cette courte équation résumait quatre ans de travail acharné. "L'enfant" qu'elle avait conçu, mis au monde et baptisé, était désormais purifié et reconnu (82).

Discipline, persévérance, rigueur, telles seront donc les trois principales exigences auxquelles seront soumis les individus parvenus au stade de l'élaboration. Il faut travailler, réviser, corriger, élaguer, modifier, transformer, extrapoler, pour ensuite se retrousser les manches en vue d'aller jusqu'au bout de l'exécution. Le créateur est à ce moment dans une phase consciente, et il n'en tient qu'à lui pour que ses idées se

matérialisent. Il sait aussi qu'il se trouve encore de nombreux écueils entre lesquels il devra louvoyer, à commencer par la routine, la fatigue, l'exaspération et les désappointements. Les sacrifices de toutes sortes seront d'ailleurs parfois très lourds à porter, on le sait, sauf que l'œuvre finie ne semble accessible qu'à ce prix.

Berlioz, à ce propos, dans une lettre à l'un de ses amis (83), rappelait que les musiciens, tout comme les écrivains et les peintres, n'avaient d'autre choix que de remanier beaucoup et souvent leurs compositions. Autrement, il ne fallait jurer de rien, croyait-il, à tout le moins quant à la qualité du produit. C'est un exercice quotidien, somme toute, où l'on se cogne sur de grandes difficultés mais où il ne faut jamais abandonner. Car si elle n'est pas suivie immédiatement d'un essai de réalisation, l'inspiration demeure à l'état de chimère. Aux tentations incessantes qui émanent de part et d'autre, l'on doit opposer une ténacité à toute épreuve, sous peine de voir mourir cette flamme qui avait pris naissance. "Si le pouvoir d'exécuter n'allait pas beaucoup plus loin que le pouvoir de penser ou de rêver, il n'y aurait point d'artistes" (84), écrivait d'ailleurs Alain. Bref, dans cette étape - que Dewey appelait "la solution acceptée" et que Rossman (85) avait baptisée "le choix

de la solution la plus prometteuse" - qui constitue une sorte d'apothéose, le travail du créateur se confond parfois avec celui du tâcheron, après qu'il aura bien pris soin, comme l'écrira Proust, d'évaluer, dans l'inspiration, ce qui était digne d'intérêt et ce qui l'était moins:

> Tous ceux qui ont éprouvé ce qui s'appelle l'inspiration, connaissent cet enthousiasme soudain qui est le seul signe de l'excellence d'une idée qui nous vient et qui, à son apparition, nous fait partir au galop à sa suite et rend aussitôt les mots malléables, transparents, se reflétant les uns les autres. Ceux qui ont connu cela une fois savent que toute idée, si juste qu'elle nous paraisse, toute conception, si ingénieuse qu'elle nous semble, ne vaut pas la peine d'être exprimée, et ils attendent que renaissent en nous ces transports qui sont le seul signe que ce que l'on va dire en vaut la peine et pourra plus tard jeter d'autres cœurs dans le même transport (86).

1.3 - La créativité: processus irrationnel

Autant ramène-t-on la créativité à un processus de durée indéterminée reposant sur les quatre phases que l'on vient de voir, autant s'accorde-t-on généralement pour dire que certaines d'entre elles relèvent d'un univers irrationnel. C'est le cas de l'incubation et de l'illumination, en particulier, qui posent d'importants problèmes à tous les spécialistes. Les

mécanismes qui les sous-tendent renvoient à des interrogations fondamentales débouchant encore sur des réponses très fragmentaires, en dépit des multiples tentatives visant à jeter un peu de lumière sur cette zone grise de la créativité.

Parmi les théories les plus intéressantes, relevons les points de vue de la psychologie des formes (gestalt) et celui de la psychanalyse, que nous commenterons tout d'abord, ainsi que ceux de Kubie, Schachtel, de Bono, Gordon et Koestler. Toutes constituent des hypothèses articulées qui ont retenu l'attention au cours des années, mais ce ne sont évidemment pas les seules qui soient valables. Certaines les ont précédées, comme l'associationnisme, qui ont eu un certain impact à un moment donné, alors que d'autres, comme celle de Osborn, continuent de trouver preneur. Toutefois, comme il nous fallait ici aussi faire un choix, nous nous contenterons de jeter un furtif coup d'œil sur les sept premières.

1.3.1 - La gestalt

La théorie de la forme ("*gestalttheorie*") est apparue en Allemagne au tout début du XXe siècle. À l'époque, l'insuffisance reconnue de la psychologie des éléments faisait

réclamer une psychologie des ensembles, des structures et des formes. Plusieurs écoles de pensée naquirent dès lors autour d'une psychologie de la forme, en "réaction contre la psychologie du XIXe siècle, qui s'était donnée pour tâche l'*analyse* des faits de conscience ou des conduites" (87). Parmi celles-ci, il y eut l'École de Berlin, qui regroupait les noms de Wertheimer, Köhler, Koffka et Lewin. Leurs recherches couvrirent bien sûr des territoires très étendus, mais ils trouvèrent le temps d'y aller de leur explication du processus créatif.

Pour ces auteurs, si l'on résume, ce processus consiste essentiellement à reconstruire un certain nombre de "*gestaltens* ", c'est-à-dire d'ensembles plus ou moins complexes, déficients quant à leur organisation ou leur structuration. Autrement dit, on ne cherche plus à traiter d'éléments séparés. L'esprit essaie plutôt de mettre en place des formes nouvelles qui lui conviendront mieux que les précédentes. Créer, en gestalt, c'est par conséquent se lancer à la recherche de relations inédites, ou bien, si l'on préfère, de réorganisations. D'ordinaire, affirme-t-on, le processus s'enclenche au contact d'une situation problématique nouvelle à la fois ouverte et imprévue, en face de laquelle l'organisme réagit mal à cause

de structures rendues caduques et insatisfaisantes par l'apparition de cette réalité inconnue. Aussi, durant la résolution, va-t-il tenter de passer d'une structure ouverte et incomplète à une structure fermée et plus adéquate, par l'entremise d'un réarrangement des "*gestaltens* " définies surtout par Wertheimer:

> "*The thinking process, he argues (Wertheimer), does not proceed by either the piecemeal operations of logic or the piecemeal connections of associationism but by the structuring of gestaltens. Generally speaking there is first a problem situation, S1, in which the actual process starts, and then after a number of steps, a second situation, S2, in which the process ends and the problem is solved. S1, the problem situation, is structurally incomplete, involves a gap or a "structural trouble", whereas S2, the solution-situation, is in these respects structurally better, the gap is filled adequately, the structural trouble has disappeared*" (88).

Le réarrangement en question ne se fait pas toujours rationnellement, cependant, et il peut prendre des formes variées. Parfois, il surgit sans crier gare, avec clarté mais sans qu'on sache exactement pourquoi. C'est la suite de plusieurs opérations qui se sont faites au jour le jour, plus ou moins à

l'insu de l'individu. Cueillette des informations, prise en compte des expériences, schématisation du savoir, tentatives d'organisation et de structuration, c'est pendant ce travail que se nouent et se dénouent toutes les relations qu'il est possible d'envisager, jusqu'à ce que l'une de celles-ci parvienne à se démarquer et s'échapper du peloton. À cet instant, on est en face de la forme la plus satisfaisante, qui s'avère plus esthétique, plus symétrique, plus ingénieuse, plus appropriée, etc.

Considérant le cas de quelqu'un qui tente de trouver la surface d'un rectangle en géométrie, Wertheimer - dans son livre intitulé Productive thinking (89) - décrit les étapes qui permettent de passer de la situation S1 à la situation S2 en énumérant quelques-unes des interrogations alors possibles. Or, l'on constate que chacune permet de rattacher l'une des données à une autre faisant partie du même tout. Le côté de la figure est ainsi envisagé en relation avec la base, par exemple, en fonction de leur organisation en rapport avec la surface. Il ne s'agit toutefois pas de se lancer à la recherche de n'importe quelle relation qui unirait les deux éléments, mais bel et bien de dépister ce qui peut caractériser leur interdépendance intrinsèque à tous.

On est donc loin de la logique traditionnelle, où l'individu tente autant que possible de construire un syllogisme classique dans lequel des prémisses majeure et mineure sont imposées en vue de parvenir à une déduction rationnelle et nécessaire. Ici, au contraire, il est permis d'envisager une solution d'un tout autre ordre, incluant celles qui ne possèdent pas un matériel semblable à celui qui était partie intégrante des prémisses. Ce matériel peut même être tout à fait à l'opposé des données disponibles au point de départ, preuve que le cheminement de la pensée emprunte une trajectoire radicalement différente de celle qui prévaut dans le cadre de la logique. Dans l'éventualité où l'on se retrouverait en présence d'une situation dans laquelle S1 ne renferme pas de problème concret devant être résolu en fonction d'un objectif précis incarné dans S2 (quelqu'un trouve par exemple qu'un état n'est pas aussi satisfaisant qu'il pourrait l'être), les théoriciens de la gestalt proposent une formulation présentant quelques variantes adaptées aux circonstances. Il convient dès lors de se concentrer sur les structures qui caractérisent S1, et d'en extraire le vrai problème qui s'y cache (les tenants de la gestalt prétendent que l'identification du problème est souvent plus importante que le choix d'une solution). Une meilleure formulation des structures de ce dernier revêt parfois le même

effet que S2, malgré le fait que nous disposons toujours, en réalité, d'une situation S1, qui a encore besoin d'être transformée en S2.

Wertheimer propose aussi un schéma rendant compte de ces processus dans lesquels S1 ne joue qu'un rôle infime ou même inexistant, comme dans le cas de l'artiste qui veut créer une œuvre quelconque. Pour lui, l'individu commence alors à travailler directement sur S2. Il envisage les caractéristiques qui devraient être retenues dans la situation-solution mais en essayant de les penser en fonction des structures générales de l'objet à créer. Ainsi, un compositeur n'aligne habituellement pas bêtement des notes en vue de donner naissance à une mélodie. Il réfléchit plutôt sur le caractère de cette mélodie, d'abord, et partira de ces réflexions pour les matérialiser dans chaque partie, ce parcours étant le même pour le mathématicien ou le chimiste qui cherche une formule ou une équation échappant à notre contrôle. Tel que le souligne Wertheimer, cette démarche ne représente cependant rien de facile, peu importe la sphère d'activités dans laquelle on travaille, en plus de nécessiter pour plusieurs un temps considérable qui peut devenir à la longue désespérant ou inaccessible.

1.3.2 - La psychanalyse

Dans Creativity and intelligence (90), Getzels et Jackson ont résumé l'approche freudienne de la créativité au moyen de six grandes lignes directrices. Premièrement, soulignent-ils, la créativité a son origine dans des conflits intérieurs de la personnalité, et les forces inconscientes suscitant la solution dite créatrice sont du même ordre que celles qui conduisent à une solution névrotique. Deuxièmement, ajoutent-ils, la fonction psychique et l'effet du comportement créateur sont la décharge d'émotions résultant d'un conflit qui a contribué à en accumuler une quantité dépassant un niveau acceptable. Troisièmement, la pensée créatrice provient de l'élaboration gratuite de fantaisies et d'idées rattachées au rêve éveillé ou au jeu enfantin. De plus, la personne créatrice est de celles qui acceptent ces idées qui montent librement, tandis que la personne qui l'est moins est de celles qui les refoulent ou les suppriment. Enfin, c'est lorsque les processus inconscients deviennent en quelque sorte synchronisés avec le moi que nous avons l'occasion d'accéder à des résultats relativement parfaits, alors que le rôle de l'expérience enfantine en créativité est capital étant donné que le comportement créateur est la continuation et le substitut du jeu d'enfant.

En somme, estime Freud (qui s'est surtout penché sur le travail de Michel-Ange, Léonard de Vinci, Shakespeare, Dostoievski et Ibsen), le créateur est essentiellement un introverti, proche de la névrose, qui est oppressé par des besoins instinctifs extrêmement puissants. Il veut la gloire, la richesse, la puissance ou l'amour des femmes (*sic*), mais il manque de moyens pour acquérir ces satisfactions. En conséquence, en tant qu'être inassouvi, "il se détourne de la réalité et transfère tout son intérêt, et aussi sa libido, vers des constructions imaginaires de sa vie phantasmatique" (91). La source de sa créativité, dans ce contexte, devient donc l'inconscient - ce concept fort bien délimité par Catherine B. Clément dans La psychanalyse (92) -, que Jean Le Galliot (93) a défini comme "un système considéré comme le siège des pulsions innées et des désirs ou souvenirs refoulés, qui cherchent à faire retour dans la conscience et dans l'action". De même, on peut dire que la créativité est au service de ce dernier dans un mouvement sans fin, puisque les forces inconscientes échappent à la personne qui en est l'esclave. D'où des phrases comme celle qui suit, du psychanalyste Serge Leclaire évoquant l'écriture: "Un seul et même texte, ou mieux, une seule et même lettre, tout à la fois constitue et représente le désir inconscient" (94).

Dans la théorie psychanalytique, le créateur est considéré en réalité comme un très grand privilégié, pourrait-on dire, étant donné qu'un net clivage va se dessiner entre lui et les autres à partir d'une situation conflictuelle identique en son schème psychologique. Sa nature particulièrement sensible et réceptive ne permet pas immédiatement la résolution des conflits et des tensions nés de l'exercice des pulsions, selon Freud, sauf que ce privilège apparent est empoisonné. Il commence en effet par le jeter dans un trauma supplémentaire, alors que le sujet ordinaire, du fait de sa sensibilité moins vive, aura tendance à bloquer le déploiement fantasmatique et à normaliser le processus de représentation. L'avantage, au moins pour les autres, c'est qu'il va entreprendre une démarche décalée qui aboutira à quelque chose comme La mouette, s'il s'appelle Tchekhov, ou à Mont-Cinère, s'il s'appelle Green, à partir d'une situation traumatisante éventuellement vécue comme un drame, suite à une période où la représentation des images et fantasmes liés aux pulsions est anarchique. Il aura imposé une régulation lui évitant la dispersion et l'éclatement du moi, et qui lui permettra de détourner vers un lieu autre l'activité fantasmatique initiale pour l'utiliser comme fonction sublimée de ce moi.

Bien qu'il n'ait pas essayé de trouver une explication à la technique de l'artiste proprement dite, le père de la psychanalyse aborde en outre la question de l'œuvre d'art en tant que produit de cette sublimation. Dans son esprit, elle constitue une dérivée de pulsions sexuelles primitives et peut-être agressives dont elle serait un ultime substitut, comme le précise Anthony Storr dans son ouvrage intitulé Les ressorts de la création (95):

> La sublimation est le processus par lequel une énergie, instinctuelle à l'origine, s'est déplacée et délivrée sous des formes qui ne sont pas manifestement instinctuelles. C'est ainsi que le désir primitif d'exhiber le corps, et plus spécialement les parties génitales, peut être "sublimé" dans des comportements "de parade" socialement plus acceptables: apparitions en public, discours..., ou production d'œuvres d'art qui peuvent être exhibées à la place de l'artiste lui-même.

Une fois de plus, sur tous ces points, les perceptions de Freud ont soulevé et soulèvent encore maintes polémiques. Bon nombre de spécialistes refusent d'admettre que la création ne soit perçue que comme une façon de s'évader de la réalité, doublée de cet infantilisme qu'il entrevoyait et qui équivaut en définitive à en faire un autre versant de la folie. D'aucuns prétendent que la création possède en soi un pouvoir

biologique d'adaptation, d'adaptation positive, toutefois, alors que la névrose serait assimilable à l'échec. Le grand mérite de Freud sur le plan de l'étude de la créativité, c'est d'avoir montré que rien n'y est aussi simple qu'on aurait pu le croire, affirment ses disciples, et que des choses s'imposent à nous de toutes sortes de manières, mais sans qu'on ne sache vraiment les manipuler. Néanmoins, ils s'emploieront à retoucher diverses parties de la thèse du maître. Plutôt que d'inconscient, ils parleront de préconscient, entre autres, c'est-à-dire de cette zone regroupant tout ce qui est capable de devenir conscient facilement et selon des conditions qui se présentent fréquemment, ce que Freud avait d'ailleurs commencé à faire lui-même vers la fin de sa vie. Telle sera la position de Ernst Kris, par exemple, et aussi celle de Kubie.

1.3.3 - Kubie

L'apport principal d'un néo-freudien comme Kubie réside surtout dans son hypothèse voulant que la créativité soit le produit du préconscient, tel que nous venons de le définir, et non pas de l'inconscient. Bien sûr, cette nuance est capitale, compte tenu des innombrables répercussions qu'elle implique. L'une d'entre elles réside dans le fait que le préconscient,

contrairement à l'inconscient, renferme un matériel qui est aisément accessible par l'individu, pour autant que celui-ci y fasse appel dans un climat de détente. On parle de pensée créatrice quand le moi se retire volontairement et pour un temps de ce préconscient qu'il vient de parcourir, en attendant de le contrôler plus efficacement plus tard. Kubie précise que la créativité constitue dès lors une régression du moi dans son propre intérêt, et que la personne créative est celle qui peut accéder à ces fonctions préconscientes beaucoup plus souvent que les autres. Le préconscient est la source de la créativité parce que les processus qui le sous-tendent offrent une liberté très importante à l'individu. Il peut supputer, s'informer, assembler, comparer, remanier. Certes, rien n'empêche ces opérations de se dérouler dans le cadre d'une réflexion chapeautée par le conscient, excepté que les néo-freudiens, à l'opposé de Freud, sont d'avis que l'inconscient et le conscient paralysent la flexibilité du préconscient en l'alourdissant de conflits et sentiments profondément refoulés, dans un cas, et d'un conformisme souvent puissant, dans l'autre. Pour Kubie, la créativité requiert donc que le préconscient soit en quelque sorte isolé, aux dépens de la pensée inconsciente et de la pensée consciente:

> "*Preconscious processes are assailed from both sides. From one side they are nagged*

and prodded into rigid and distorted symbols by unconscious drives which are oriented away from reality and which consist of rigid compromise formations, lacking in fluid inventiveness. From the other side they are driven by literal conscious purpose, checked and corrected by conscious retrospective critic. The uniqueness of creativity, i.e., its capacity to find and put together something new, depends on the extent to which preconscious functions can operate freely between these two ubiquitous, concurrent and oppressive prison wardens" (96).

Tout en reconnaissant que les sources de sa théorie s'inscrivent dans la plus pure tradition psychanalytique, Kubie s'efforce donc d'infirmer l'idée voulant que la création soit issue de l'inconscient, et que le créateur soit quelqu'un de plus ou moins malade. Dans ces deux cas, il s'agirait de clichés, selon lui, remontant aux premiers jours de la psychanalyse, quand Freud venait tout juste de localiser l'inconscient. Aussi, dès que quelqu'un estime avoir joué avec l'inconscient à l'intérieur du processus créatif, il considère qu'il y a eu confusion et que c'est du préconscient qu'il s'agit, puisque la créativité survit rarement à la rigidité de l'inconscient. Une dépendance trop forte par rapport à ce dernier conduit invariablement à de la confusion et une perte de maîtrise vis-à-vis la direction du

fonctionnement de l'organisme, prétend Kubie, celui-ci étant influencé, sans le savoir, par des données et des buts qu'il ignore. Le risque alors encouru est la perte de contact avec la réalité et aussi avec soi, autant de conditions nécessaires à la personne désireuse de créer.

Là où Kubie rejoint parfaitement Freud, c'est en regard de son hypothèse à l'effet que le comportement créateur soit une continuation et un substitut du jeu d'enfant. Il parle littéralement de jouer avec le matériel préconscient, exactement comme Kris, pour qui l'acte créateur relève des qualités de l'enfance ("*a certain child-like quality*"), et qui voit dans celui-ci une régression vers des modes de pensée enfantins. Cette position rejoint d'ailleurs celle de nombreux scientifiques, dont Robert J. Oppenheimer, qui racontait un jour que certains des problèmes les plus ardus de la physique moderne pourraient sans doute être résolus beaucoup plus efficacement par un enfant de cinq ans que par lui.

Recourir aux ressources du préconscient, c'est tirer profit de données inestimables qui ne sont jamais tout à fait hors d'atteinte. Elles ont trait aux souvenirs, aux expériences, aux perceptions, aux connaissances, d'où jailliront condensations,

synthèses, comparaisons, interrelations. Pareilles opérations s'effectueront souvent au cours d'états comme le sommeil ou le rêve, mais aussi pendant que nous sommes affairés à l'une ou l'autre de ces activités divertissantes qui permettent à la pensée de vaquer presque sans contraintes (jeu, jardinage, philatélie, bricolage, tricot, pêche, canot, voile, golf, raquette, ski, cartes, marche, etc.). Elles concoureront à la fusion des données de base et à leur organisation en faisceaux, en vue de la recherche d'une certaine forme de divergence. Les intuitions en résultant demeureront souvent floues, par contre, et devront faire l'objet d'un examen procédant de critères plus rigoureux pour en jauger la pertinence et la portée. "Il s'agit donc d'utiliser consciemment les données du préconscient" (97) à la toute fin, de manière à ce que la vérification s'établisse dans des conditions favorables. En ce qui nous concerne, la reformulation de Kubie semble constituer le sentier le plus prometteur, bien qu'il ne soit pas facile de porter un jugement définitif sur tout cela. Elle permet de concevoir l'humain en train de fouiller en lui-même pour exercer une certaine emprise sur ce qu'il peut accomplir, et ne le confine aucunement dans la passivité et le déterminisme, comme lorsqu'il est la proie des forces aveugles de son inconscient.

1.3.4 - Schachtel

À l'inverse des tenants de la psychanalyse et de la néo-psychanalyse, pour qui la créativité est l'aboutissement de cheminements intérieurs inhérents à la lutte opposant des processus primaires inconscients et des processus secondaires conscients, Schachtel considère qu'elle relève d'une conception tenant davantage de la dimension sociale et du champ perceptuel. Le tout se résume à la question de l'ouverture au monde et à une plus grande disponibilité pour l'expérience, et la lutte n'est plus au centre de l'individu mais entre l'univers intérieur et l'univers extérieur. Il distingue deux modes de perception principaux entre le sujet et l'objet. Le premier est autocentrique, c'est-à-dire centré sur le sujet, et le second allocentrique, ou axé sur l'objet:

> *"In the autocentric mode there is little or no objectification; the emphasis is on how and what the person feels; there is a close relation, amounting to a fusion, between sensory quality and pleasure or unpleasure feelings, and the perceiver reacts primarily to something impinging on him (although sometimes he may have brought about the impingement, for example by taking food into his mouth). In the allocentric mode there is objectification; the emphasis is on what the object is like; there is either no*

relation or a less pronounced or less direct relation between perceived sensory qualities and pleasure-unpleasure feelings - that is, such feelings are usually absent or less pronounced or of a different quality; the perceiver usually approaches or turns to the object actively and in doing so either opens himself toward it receptively or, figuratively or literally, takes hold of it, tries to grasp it" (98).

En temps normal, précise Schachtel, il y a chez tout individu prédominance du mode autocentrique pendant l'enfance, suivie d'une augmentation graduelle du mode allocentrique au cours de l'adolescence et de l'âge adulte. Cependant, se développe tout au long de cette métamorphose une autocentricité secondaire, laquelle sera déterminante dans la relation de l'individu par rapport au monde. Mais alors que l'autocentricité primaire se limitait grosso modo à un manque d'objectivation et à des réactions plutôt négatives à l'égard de stimuli nouveaux ou de simples changements, l'autocentricité secondaire, née de la socialisation, est reconnaissable en ce qu'elle complexifie la perception de façon tangible. Les objets sont désormais perçus dans une perspective faisant ressortir leur utilité en fonction de soi, d'une part, et, d'autre part, en fonction d'une tendance à privilégier la routine et l'habitude

au détriment de la nouveauté et de l'étrange. Or, c'est dans ce contexte que s'inscrira l'acte créateur, quelque part entre les autocentrismes et l'allocentrisme.

De fait, pour Schachtel, la créativité n'est rien d'autre que la capacité de rester ouvert au monde, en adoptant autant que possible un mode de perception allocentrique, c'est-à-dire en voyant les choses en entier et telles qu'elles sont plutôt qu'en fonction de nos intérêts et de nos habitudes. C'est l'art de considérer " *the familiar fully in its inexhaustible being, without using it autocentrically for purposes of remaining embedded in it and reassured by it* " (99). Jusqu'à un certain point, c'est la victoire de la tendance allocentrique, où il y a une ouverture marquée, sur la tendance autocentrique secondaire, où il y a recherche de la sécurité dans un monde clos, au terme d'un débat existentiel qui n'est jamais facile. Car décoder la réalité différemment des gens que nous connaissons (voisins, pairs, parents, professeurs, gouvernants, etc.) nécessite passablement de courage, en particulier au moment de rendre publiques ces perceptions personnelles. Schachtel insiste toutefois pour préciser que nous ne sommes pas vraiment en présence de tendances parfaitement opposées. Elles sont complémentaires, à son avis,

puisque le mode autocentrique, bien que moins important, doit lui aussi être présent pour qu'il y ait créativité. La personne créative n'a effectivement d'autre choix que de tenir compte de son monde à elle, de sa vision des choses et de ses interprétations personnelles, nonobstant le fait qu'elle incarne alors davantage un être allocentrique. Il serait donc plus juste de dire que la personne créatrice est précisément celle qui fait une synthèse de ces deux modes de perception et de communication, au sein de laquelle il y a prédominance des vertus considérées comme allocentriques.

Ce que déplore Schachtel, c'est que, dans nos sociétés modernes, l'autocentricité secondaire prenne souvent une place démesurée, à cause de la sécurité qu'elle recèle et fait miroiter. Il n'est pas rare de constater qu'elle domine même toute la perception, soutient-il, amenant le mode allocentrique à stagner ou à s'atrophier. Dans ces circonstances, le caractère limitatif et restreint de la vision obtenue étouffe à coup sûr toute possibilité d'émerveillement. Rien n'est plus fantastique. Tout devient catégorisé. Tout devient classé. "*Everything has its label, and if one does not know it the experts will tell him*" (100). Et les gens d'apprendre ces étiquettes et d'avaler chacun de ces standards sociaux et chacune de ces

normes comme si c'était parole d'évangile, en prenant bien soin de suivre cette inclinaison les conviant à restreindre l'expression de ce qu'ils pensent. C'est la dictature du conformisme; l'on voit ce que les autres voient, l'on sent ce que les autres sentent, l'on comprend ce que les autres comprennent, l'on fait ce que les autres font, comme si Verlaine n'avait jamais écrit: "Tant l'œuvre est géante, tant l'homme s'est fait libre" (101).

1.3.5 - de Bono

Docteur en médecine et professeur à Oxford, Cambridge et Harvard, Edward de Bono distingue chez l'être humain deux types de raisonnement qui correspondraient respectivement aux hémisphères gauche et droit du cerveau: la pensée verticale et la pensée latérale. La première se nourrit de logique traditionnelle et de rationalisme, affirme-t-il, tandis que la seconde se colore d'irrationnel. Comme on s'en doute, la créativité émanera de l'utilisation de la pensée latérale, mais à l'intérieur d'un processus d'ensemble synergique où il y a place pour la pensée verticale. Car c'est celle-ci qui fournira à l'autre le matériel, les données et les informations destinées à être manipulées, dont on ne peut évidemment se passer.

La pensée verticale procède d'abord de la continuité. L'on passe directement d'une information à une autre. C'est comme construire une tour en empilant les pierres les unes sur les autres, ou creuser un trou en augmentant étape par étape la profondeur de celui qui existe déjà. Il y a aussi des règles et des lois précises à respecter, à l'intérieur d'un itinéraire presque toujours soumis à une planification rigide. En fait, tel que de Bono le souligne dans Lateral thinking for management (102), elle repose sur une mécanique analogue à celle de l'ordinateur, à tout le moins quant à sa manière de traiter les éléments de réflexion. Par exemple, chaque partie d'un raisonnement doit s'emboîter dans la précédente pour aboutir à un jugement sélectif où l'on n'a pas le droit de se tromper. C'est oui ou c'est non, c'est vrai ou c'est faux, et l'on se pose des questions pour découvrir la vérité plutôt que la nature de l'idée proprement dite.

"*A vertical thinker will try to find out why an idea will not work so that he can reject it* " (103), écrira de Bono, parce qu'il s'inscrit dans une démarche de type analytique où l'on travaille à élaborer une preuve au lieu d'idées nouvelles. En pratique, ajoute-t-il, c'est la procédure qu'on utilisera presque continuellement pour des raisons qui

tiennent à notre éducation. Toutefois, pour bien des gens, il est clair que c'est malheureusement le seul mode possible de pensée, ce qui démontre jusqu'à quel point cette utilisation de l'hémisphère gauche - héritée des Grecs de l'Antiquité et surtout de la logique aristotélicienne - est passée dans les mœurs.

La pensée latérale, elle, produit la discontinuité et des possibles qui sont loin d'être démontrés au départ. Elle cherche davantage des idées inconnues ou originales, tout en tentant d'échapper aux limitations propres au premier système de pensée. Plutôt que de creuser le même trou plus en profondeur, elle vise à creuser un autre trou n'importe où ailleurs. Elle se veut génératrice de changements et d'horizons inédits, qu'elle provoquera par l'entremise des mouvements qui l'animent (mouvement d'un concept à un autre, mouvement d'une façon de voir les choses à une autre, etc.). Il n'est plus question de chercher la solution adéquate ou bonne, mais d'en trouver une meilleure à la suite d'explorations diverses. Le système binaire de tantôt a subitement fait place à l'élaboration d'alternatives souvent imprévisibles, qui devront cependant être vérifiées à la lumière de la pensée verticale au bout du compte.

"*Rarely does lateral thinking actually provide a solution by itself*" (104), remarque d'ailleurs de Bono. Ce qu'elle fait, c'est ouvrir une restructuration du problème dans lequel la personne est embourbée. Elle vient à sa rescousse en lui fournissant une approche particulière, susceptible de la conduire à un déblocage. Ce n'est pas quelque chose dont on peut se servir constamment, en outre, étant donné qu'elle va à l'encontre de la continuité sur laquelle il faudra tôt ou tard miser pour mener à bon port la vérification, sans compter que les promesses dont elle est porteuse peuvent ne pas se matérialiser. Avec la pensée latérale, il n'y a jamais de garantie et toujours un risque, estime en effet de Bono, et la réponse escomptée peut être des plus brillantes comme elle peut ne pas venir du tout, d'où la nécessité de disposer d'une solide endurance face à l'incertitude. Il ne faut pas craindre d'y recourir lorsque la situation l'exige, pourtant, puisque la pensée séquentielle a un registre très limité.

Là comme ailleurs, d'ajouter l'apôtre de la pensée latérale, il n'y a évidemment aucune raison pour ne pas acquérir l'habitude de puiser dans l'hémisphère droit. C'est comme apprendre à jouer d'un instrument de musique ou à parler une langue étrangère. Toutefois, de la même façon que

le violon et l'allemand ne s'apprennent pas que dans les livres, l'on ne devient pas un expert de la pensée latérale si la perception que nous en avons n'est que théorique. Il n'y a aucune formule magique qui, une fois apprise, puisse être appliquée ici et là, même si de Bono fait état de techniques dont on peut user. Ce type de pensée est plus une habitude de l'esprit que la connaissance d'une technique, pour laquelle il convient de s'entrainer en s'impliquant et se mouillant souventes fois.

Dans The use of lateral thinking (105), une analogie illustre parfaitement la différence entre l'idée née des interactions de la pensée latérale et celle issue des échafaudages de la pensée verticale. C'est celle des trombones (ces petites agrafes de métal) qu'il s'agit de regrouper ensemble. Une chaine peut être constituée en emboitant soigneusement et délibérément chacun de ceux-ci dans un autre, excepté qu'on peut obtenir un autre assemblage de façon fort différente. Il suffit pour cela d'ouvrir un petit peu chaque trombone pour ensuite les brasser ensemble dans une casserole, et, si l'on a agité assez longtemps et avec suffisamment de vigueur, une structure quelconque pourra en être retirée à un certain moment, formée par la chance et

l'interaction. Cet assemblage sera d'ordinaire inattendu et original mais pourra être modifié au besoin. Si une chaine solide est requise, il vaut alors mieux utiliser la procédure délibérée. Avec cette méthode, cependant, notre chaine se formera conformément à un plan défini dont elle ne pourra déroger.

L'efficacité de la construction dérivée du brassage est de beaucoup réduite s'il n'y a qu'un petit nombre de trombones dans la casserole ou si ces derniers ne sont pas ouverts mais arrangés déjà en petites chaines, par ailleurs, tout comme les chances pour qu'il y ait interaction et apparition d'idées neuves se trouvent réduites si l'on ne se limite qu'aux informations disponibles déjà réunies en petits groupes. De même, en créativité, si l'on veut être efficace, les informations emprisonnées dans des structures archaïques et rigides doivent être autant que possible libérées pour qu'elles puissent interagir avec d'autres. Chercher uniquement les informations disponibles, c'est compromettre d'avance l'utilité de celles-ci, en d'autres mots, sans compter que, idéalement, l'esprit devrait toujours être en mesure d'accueillir les données découlant tant de n'importe quelle source que du hasard le plus pur.

1.3.6 - Gordon

La synectique est d'abord et avant tout une théorie opérationnelle conçue pour faciliter le traitement conscient du matériel logé dans le préconscient de l'individu. En ce sens, Gordon rejoint donc Kubie, pour qui le siège de la créativité ne pouvait se situer ailleurs que dans ce préconscient, mais tout en le dépassant, compte tenu qu'il étoffera beaucoup sa position. Pour lui, l'étude du processus créatif est encombrée et hésitante parce qu'on l'a toujours considéré après coup au lieu de l'examiner en action. Or, la seule façon viable de comprendre ce processus, c'est de se pencher sur sa dimension irrationnelle et sur ce qui y sous-tend la libre association des concepts, ce à quoi il s'attardera par le biais de ce qu'il appelle la synectique.

Fondée sur d'importants postulats de base (le processus créatif n'est pas mystérieux; la créativité dans les arts et dans les sciences est déterminée par les mêmes processus intellectuels fondamentaux; le processus par lequel un individu invente est directement analogue au processus sous-jacent à l'invention en groupe; un processus davantage conscient permet d'augmenter l'efficacité créatrice; la

composante émotionnelle y est plus importante que l'intellectuelle et l'irrationnelle plus importante que la rationnelle; ce sont les éléments émotionnels et irrationnels qui doivent être compris de manière à accentuer les chances de succès dans une situation de résolution de problèmes), la synectique consiste à rendre l'étrange familier et le familier étrange, selon l'expression si chère à Gordon, en vue d'en arriver à une utilisation maximale du matériel préconscient présent dans chaque acte créateur.

Rendre l'étrange familier, c'est la première responsabilité de l'individu aux prises avec un problème. Il doit avant tout le comprendre. Essentiellement, c'est une phase analytique où les ramifications et les fondements du problème doivent être ramenés à des schèmes connus. L'organisme est ainsi fait qu'il est d'abord conservateur, et qu'il doit faire subir à tout phénomène ou concept bizarre un traitement atténuant toute étrangeté au profit d'une représentation à géométrie courante. Cependant, si telle était chaque fois notre attitude, il n'y aurait jamais de solution vraiment nouvelle. Tout ne serait que répétition et réduction, débouchant sur des points de vue conformistes et des réponses superficielles. Rendre le familier étrange, au contraire,

> *"is to distort, invert, or transpose the everyday ways of looking and responding which render the world a secure and familiar place. This pursuit of strangeness is not a blasé's search for the bizarre and out-of-the-way. It is the conscious attempt to achieve a new look at the same old world, people, ideas, feelings, and things. In the "familiar world" objects are always right-side-up; the child who bends and peers at the world from between his legs is experimenting with the familiar made strange. (One sees the familiar tree as a collection of solids in an otherwise empty space. The sculptor consciously may invert his world and see the tree as a series of voids or holes carved within the solid block of the air.)"* (106).

Changer sa perception du monde et les attentes qui en découlent, quitter la familiarité et la simplicité du quotidien, détourner sa pensée des schèmes habituels ou traditionnels, voilà bien sûr autant de raisons pour ressentir de l'anxiété et de l'insécurité, reconnait Gordon. Mais maintenir le familier étrange est un condition déterminante pour la créativité. De plus, comme les problèmes sont en général porteurs d'une anxiété encore plus grande et que les solutions qui viendront agiront en fin de compte comme un baume sur cette tension née des problèmes, il est clair que le jeu du familier devenu

étrange en vaut la chandelle. Concrètement, dans le but de s'éloigner de ce qui peut être terre à terre et de tout ce qui s'appelle processus rationnel, Gordon propose diverses procédures qu'il expérimentera lui-même avec succès sur une assez longue période. Toutes découleront de l'activité métaphorique. C'est le mécanisme de base pour générer la créativité, assure-t-il, vu qu'elle fournit la liberté et la structure nécessaires pour adopter de nouveaux points de vue sur un sujet. Ce mécanisme prendra quatre formes principales (l'analogie personnelle, l'analogie directe, l'analogie symbolique, l'analogie fantaisiste), que nous examinerons dans le cadre de notre chapitre deuxième - puisque ce sont des techniques.

Sans la présence de ces catalyseurs, écrit Gordon, "*no /_/ problem-solving attempt will be successful*" (107). Des "états psychologiques" comme la préparation, l'incubation, l'illumination et la vérification (Gordon parle pour sa part de détachement/engagement, d'ajournement, de spéculation et d'autonomie de l'objet) ne peuvent être produits sur commande, comme on le sait, d'où la nécessité de mettre en branle pareille planification. Quant aux différentes personnes qui lui reprochent de diffuser une conception hautement mécaniste

de la créativité chez l'être humain, il leur rétorque - sur la base de ses nombreuses recherches - que toute théorie qui irait à l'encontre de la sienne frôlerait les préjugés romantiques ou populaires, et qu'il y a effectivement quelque chose de très mécanique dans le fonctionnement du processus créateur.

Même si l'occasion nous sera donnée de revenir sur la théorie de Gordon pour passer en revue les grandes lignes de ce qu'elle donne en pratique, mentionnons enfin que c'est en synectique qu'il a été souligné que la créativité n'était pas qu'une question strictement individuelle. De par ses procédures s'appuyant sur la participation à un groupe, il a été clairement montré que plusieurs personnes ne mettent que quelques heures pour accomplir l'activité "semi-consciente" qu'un individu déploiera pendant des mois et des mois d'incubation. De même, alors que les "états psychologiques" et les mécanismes concernés lorsque l'individu crée restent en temps normal inexpliqués, la situation de groupe a l'avantage d'inciter chaque participant à verbaliser pensées et sentiments raccrochés au problème (ce qui peut mettre des éléments du processus sur une sellette où ils seront ensuite identifiés et analysés).

1.3.7 - Koestler

Longtemps décrit comme la plus ambitieuse tentative de réunir et d'intégrer les découvertes de toute une batterie de disciplines en une seule théorie de la créativité, Le cri d'Archimède (108), d'Arthur Koestler, est désormais un classique que nous ne pouvons passer sous silence. L'auteur cherche à y synthétiser sa propre vision de la créativité et les plus récentes découvertes de plusieurs sciences, comme la psychologie, la physiologie, la neurologie et la génétique. La thèse centrale qu'on y retrouve est que tous les processus créateurs ont un dénominateur commun, qu'il appelle la bisociation, définie comme la perception d'une situation ou "d'une idée L, sur deux plans de référence M1 et M2 dont chacun a sa logique interne mais qui sont habituellement incompatibles" (109).

En attendant, dans l'esprit de Koestler, chaque fois que la vie nous apporte un problème, nous l'abordons conformément à un ensemble de règles utilisées dans le passé pour des questions semblables, y compris lorsque des caractéristiques ou des complexités nouvelles interdisent de le résoudre au moyen de ces règles appliquées naguère. Dès lors, les réponses

deviennent stéréotypées et les aptitudes individuelles dégénèrent en structures rigides. La personne ressemble de plus en plus à un automate programmé par les habitudes, et dont les idées et les actions suivent sans cesse les mêmes sillons. Koestler parle alors de situation bloquée, même si l'individu ne peut s'en apercevoir qu'après toute une série d'essais ratés. Ensuite, une fois épuisées toutes les tentatives de mater le problème par des méthodes reconnues, la pensée se met à tourner en rond comme lionne en cage. À partir de là, pour Koestler, la matrice (le terme a été introduit par l'auteur pour désigner toute structure d'activité régie par un ensemble de règles) de comportement organisé et raisonné se désagrège sous la pression du désir frustré. C'est l'heure de l'éparpillement, des essais à l'aveuglette, des crises de désespoir. Par contre, puisque toute la personnalité baigne dans le problème jusqu'au cou et qu'il y a incubation, c'est à ce moment que l'intuition (ou le hasard) - qui assure le contact avec une matrice différente -, laquelle appuie latéralement sur le problème bloqué dans son vieux contexte vertical, peut conduire à une fusion des deux matrices antérieurement séparées. Pour cela, il faut cependant que la situation soit mûre pour une synthèse nouvelle où auront été combinées des idées dans le mépris de l'habitude.

Que ce soit à cause du déplacement de l'attention vers un objet sans importance dans le contexte initial mais essentiel dans le nouveau, de la mise à jour d'analogies cachées, de la prise de conscience d'axiomes implicites, ou de la découverte d'une présence ou d'un élément insoupçonné, on arrive donc à la conclusion que l'acte créateur n'opère pas à partir de rien. Il "dé-couvre, mélange, combine, synthétise des faits, des idées, des facultés, des techniques, qui existaient déjà" (110), ce qui n'en fait pas une création au sens de l'Ancien Testament. En outre, paradoxalement, il est certain que plus une découverte sera originale, plus elle paraîtra simple ensuite, vu que le tout inventé sera d'autant plus étonnant que les parties seront plus familières. Koestler rappelle d'ailleurs que le verbe "*cogito*" signifie à l'origine "agiter ensemble", et que "*intelligo*" a pour sens primitif "choisir entre".

Loin de se faire sentir seulement dans la création artistique et scientifique, la bisociation transpire à chaque niveau de la hiérarchie organique. L'on n'a qu'à se référer, par exemple, à la question de l'activité motrice. Un oiseau mâle nourrissant ses oisillons suite au décès de la femelle (même si c'est contraire à ses habitudes), les chimpanzés de Köhler joignant deux morceaux de bois pour attirer une banane dans

leur cage, le grand Renoir peignant à l'aide de pinceaux attachés à son avant-bras en raison de son arthrite, l'aviateur ayant utilisé pour la première fois un parachute dans le but de faire atterrir son avion sur une piste beaucoup trop courte, tous exécutent une bisociation à partir d'habiletés ou de plans jusque là incompatibles. Le phénomène est le même si l'on traite de l'humour ou du rêve, deux exemples sur lesquels l'auteur s'est longuement penché dans son extraordinaire ouvrage.

Histoire de rendre plus accessible cette bisociation, Kœstler montre également quelles peuvent être les limites de la logique en matière de créativité, et à quel point l'histoire des découvertes est pleine de ces arrivées à des destinations inattendues (ou de ces arrivées à des destinations prévues mais par une route qui n'était pas la bonne). Aussi, pour inventer, il faut penser à côté, déclare Kœstler, selon le mot célèbre de Souriau, approuvé par Poincaré. Qu'on songe à tous ces conseils pour découvrir la pierre philosophale ou le nirvana de quelque religion orientale comme le zen, où il est dit que quelqu'un qui cherche fort ne trouvera point et que celui qui ne cherche point trouvera. L'homme qui prend assez de peine pour aller aux Indes est sûr d'aborder un jour ou

l'autre une Amérique quelconque, en d'autres termes, et de tomber sur ce qu'il n'aura pas vraiment pourchassé.

Penser à côté, c'est tenter de trouver "une matrice auxiliaire qui débloquera la situation en accomplissant une tâche qu'on ne lui avait jamais demandée auparavant" (111). Par exemple, si l'on se reporte à l'invention de l'imprimerie, c'est Gutenberg disposant d'une première matrice axée sur une technique d'impression au moyen de blocs de bois (issue soit dit en passant de ses observations sur des cartes à jouer), et qui, même après avoir découvert la fonte des caractères et utilisé le principe du sceau, se retrouve avec une technique d'impression par simple frottement qui s'avère insatisfaisante. Si Gutenberg persiste dans cette voie, le problème reste évidemment bloqué. Pour le résoudre, il lui faut introduire une autre technique, mais complètement différente, capable de faire disparaître la quadrature du cercle.

Or, un jour, après une période d'incubation et maints essais originant de son imagination vagabonde, Gutenberg voit enfin l'occasion favorable se présenter. En réalité, il ne s'agit que de participer à des vendanges, mais il observe tant et tant qu'une solution lui vient à l'esprit en regardant couler le vin.

Remontant alors de l'effet à la cause, il est frappé par la puissance de la presse utilisée pour écraser le raisin, et il s'aperçoit que, grâce à une pression semblable appliquée par un sceau ou une pièce de plomb sur du papier, il est possible de procéder à une impression efficace:

> Le "rayon de lumière", ce fut la bisociation du pressoir et du sceau - qui, combinés, deviennent presse à copier. Le pressoir sort de son contexte, quitte le moût, le jus vermeil et la danse des vignerons - comme la branche de Sultan arrachée au contexte de l'arbre - pour se lier à l'empreinte que fait un sceau sur le vélin. Dès lors ces techniques séparées, auparavant aussi distinctes que celles du boucher et du boulanger, vont reparaître intégrées dans une matrice unique et complexe (112).

1.3.8 - Théories diverses

Du côté des autres théories, la plus ancienne reste sans contredit celle de l'inspiration divine, qui prétend que tout créateur est l'agent d'un force supérieure qui le contrôle. Elle fut principalement mise de l'avant par Platon lors de ses tentatives pour expliquer l'incroyable originalité de plusieurs travaux. En ce qui le concerne, dans tous ces cas, c'est Dieu qui s'est emparé de l'esprit des auteurs - ces élus - pour en faire Ses ministres à travers lesquels Il s'adressera à nous. Le don

reçu équivaut alors davantage à une inspiration qu'à un art, et l'éducation n'y est strictement pour rien. Cette conception est évidemment rejetée de nos jours au profit d'approches plus scientifiques mais possède encore quelques adeptes. Parmi eux, Jacques Maritain, pour qui la créativité dépend de la

> reconnaissance de l'existence d'un inconscient, ou plutôt d'un préconscient spirituel, que Platon et les sages connaissaient, au lieu du seul inconscient évoqué par les freudiens, signe des temps modernes (113).

Platon n'ayant cependant pas distingué vraiment entre l'intervention divine et la folie pure et simple, ses écrits vont ensuite servir de justification à tous ceux qui ont vu dans la spontanéité et l'irrationalité les signes de cette folie. Telle sera l'opinion du sociologue Cesare Lombroso, pour un, qui, au siècle dernier, estimait que tout acte créateur relevait d'un comportement hautement pathologique. C'est ainsi que Hölderlin, Nietzsche et de Nerval, qui deviennent fous à la fin de leur vie, vont constituer autant de symboles de cette théorie, sans parler, au Québec, des Nelligan et des Gauvreau. Par ailleurs, dans la théorie dite du génie intuitif, le créateur est un être fondamentalement différent qui trouve des solutions beaucoup plus vite que les autres. C'est la position de Kant, notamment, pour qui aucune règle ne peut donc être enseignée. Selon lui,

les seules règles qui peuvent être transmises sont celles qui ne produisent pas d'originalité, d'autant plus que le génie - être privilégié - doit précisément échapper à toute règle. Dans sa tête, enfin, la créativité n'est rien d'autre qu'un processus naturel comportant en fait ses lois propres mais imprévisibles, qu'il est tout à fait inutile de rechercher.

Conséquence des découvertes de Darwin sur l'évolution, il y a ensuite cette théorie selon laquelle la créativité humaine n'est qu'une manifestation de la force créative inhérente à la vie elle-même. Ici, il faut comprendre que n'importe quelle évolution organique est forcément créatrice parce qu'elle nous fait faire des pas vers de nouvelles espèces. Si l'on veut, ne serait-ce que parce qu'elle s'organise et s'auto-régule, la vie est d'emblée créative, mis à part le fait qu'elle engendre sans arrêt des réponses qui étonnent. Ce pouvoir correspondrait chez l'homme à l'imagination créatrice dont il se servira pour s'adapter. Trouver un ordre dans une masse de particularités, imposer une signification et un modèle à une kyrielle de choses ou d'expériences, établir des relations à partir d'événements disparates, voilà donc autant d'activités qui, à dire vrai, ne lui seront pas propres, étant donné qu'elles sont celles de tout organisme vivant.

Dans la créativité comme force cosmique, la créativité humaine est l'expression de celle que l'on retrouve dans tout ce qui existe. Selon Whitehead (114), puisque l'univers est constitué d'entités qui naissent, se développent et meurent, cette créativité sera cependant cyclique. Elle produit cette nouveauté nécessaire à n'importe quoi pour exister ou se réajuster, et le processus éducatif en est le reflet exact. C'est que chacun des objets qu'on retrouve dans le monde se recrée continuellement, alors que chaque personne qui apprend s'accomplit toujours plus en passant d'un cycle à l'autre. Pour lui, la meilleure éducation reste celle qui se rapproche de ce processus créatif cosmique. Elle favorisera le développement de l'imagination et la passion de la découverte, car si le savoir n'est que transmis puis reçu, nos capacités de recombiner s'amenuiseront pour faire place à plus d'inertie.

Si l'on quitte les perceptions philosophiques pour revenir aux théories psychologiques, il reste à exposer celle de Rogers, pour qui le terme "créativité" revêt avant tout deux sens. Le premier renvoie à un certain type de comportement surtout caractérisé par l'intuition et la spontanéité (ainsi qu'aux produits découlant de celui-ci). Le second, beaucoup plus large, correspond à la réalisation de soi et à la possibilité de devenir

ce qu'on est capable d'être. Néanmoins, le plus souvent, il définira le processus comme étant l'émergence dans l'action d'un produit relationnel nouveau se détachant de la nature de l'individu et des évènements ou circonstances de sa vie, tout en reconnaissant, cela dit, qu'on ne peut donner une définition précise de l'acte créateur

> car il est indescriptible par nature. Il est l'inconnu que nous devons accepter comme méconnaissable jusqu'à ce qu'il se présente. Il est l'improbable qui devient probable. C'est uniquement de façon très générale que nous pouvons dire que l'acte de création s'inscrit dans la tendance naturelle d'un organisme quand celui-ci est ouvert à la totalité de son champ d'expériences intérieur et extérieur et quand il est libre de faire l'expérience de toutes sortes de relations. De cette multitude de possibilités à peine ébauchées, l'organisme, comme une machine électronique, choisit celle qui répond le plus à un besoin intérieur, ou qui est en relation avec le milieu ambiant, ou cette autre qui découvre un ordre plus simple et plus satisfaisant de percevoir la vie (115).

Finalement, dans La créativité dans l'entreprise (116), Aznar évoque un processus requérant des liens entre le réel et l'imaginaire. Embrasser simultanément toutes les facettes de la réalité et chacune des propriétés de l'organisme représente toutefois un défi considérable auquel nul n'a été préparé. Subjectivité, rêve, jeu et fantaisie ont été bannis - du moins en

Occident - de l'éducation et parfois même des vies. Aussi, explique-t-il, dans le but d'accéder à cet imaginaire qui abrite les solutions originales, il incombe de tout mettre en œuvre pour contrecarrer l'intervention prématurée de nos réflexes rationnels et logiques. Pour y parvenir, comme la plupart des auteurs, il préconise le recours à des techniques de déplacement, qui nous permettront de quitter le réel pour ensuite y revenir.

NOTES

(1) P. Faure, "Créativité et rigueur", Pédagogie, No 26, 1971, pages 107 à 124.

(2) Gabriel Veraldi, Brigitte Veraldi, *op. cit.*, page 15.

(3) Daniel Hameline, "La créativité: fortune d'un concept ou concept de fortune?", La Maison-Dieu, No 111, 1972, pages 84 à 109.

(4) Bernard Demory, La créativité en pratique et en action, Paris, Chotard et associés, 1978, 285 pages.

(5) Yvan Landry, Créer - Se créer, Montréal, Québec/Amérique, "Collection C.I.F./Auto-développement", 1983, 447 pages.

(6) *Ibid*, page 134.

(7) Michel-Louis Rouquette, La créativité, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1973, page 120.

(8) Brewster Ghiselin, cité par Alain Beaudot, *op. cit.*, page 86.

(9) Joy Paul Guilford, Intelligence, creativity and their educational implications, San Diego, Robert R. Knapp, 1968, page 81.

(10) Yvan Landry, *op. cit.*, page 26.

(11) Abraham H. Maslow, Toward a psychology of being, New York, Litton Educational Publishing Inc., 1968, 362 pages.

(12) André Paré, *op. cit.*, page 79.

(13) Renald Legendre, *op. cit.*, page 187.

(14) Michel-Louis Rouquette, *op. cit.*, page 89.

(15) M.R. Wescott, Toward a contemporary psychology of intuition, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, 323 pages.

(16) Équipe des didacticiens, Les différents genres d'apprentissage, Montréal, U.Q.A.M., D.S.É., (s.d.), page 43.

(17) Frank E. Williams, "A comparaison of four theories of problem solving to the predominant thinking operations", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 2, 1967, pages 54 à 68.

(18) Michel-Louis Rouquette, *op. cit.*, page 34.

(19) Maxwell Maltz, Creative living for today, Richmond Hill, Simon & Schuster, "Pocket Book", 1970, 212 pages.

(20) Yvan Landry, *op. cit.*, page 29.

(21) Abraham H. Maslow, The farther reaches of human

nature, New York, Esalem, 1972, page 60.

(22) Louis Astruc, Test de classification et de sélection des créativités, Paris, Librairie Maloine, 1972, 69 pages.

(23) P.S. Weisberg, K.J. Springer, "Environnemental factors in creative functions", Archives of general psychiatry, No 5, 1961, pages 64 à 74.

(24) Irving A. Taylor, "A transactional approach to creativity and its implications for education", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 3, 1971, page 190.

(25) André Paré, *op. cit.*, page 88.

(26) Viktor Lowenfeld, cité par Robert Gloton, Claude Clero, *op. cit.*, page 34.

(27) Frank E. Williams, A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome II ("Encouraging creative potential"), page 144.

(28) Yvan Landry, *op. cit.*, pages 118 à 126.

(29) Jacques Sauvan, cité par Collectif, Le dossier de la cybernétique, Paris, Marabout, "Marabout Université", 1968, page 82.

(30) Hans Selye, Du rêve à la découverte, Montréal, La Presse, 1973, page 84.

(31) Frank E. Williams, A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process,

Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome I ("Identifying and measuring creative potential"), page 49.

(32) Joy Paul Guilford, *op. cit.*, page 21.

(33) M.A. Wallach, N. Kogan, "The distinction between creativity and intelligence", Journal of personality, Vol. 33, 1965, pages 348 à 369.

(34) M.A. Wallach, N. Kogan, cités par Alain Beaudot, *op. cit.*, page 62.

(35) Hugh Lytton, Creativity and education, New York, Schocken Books, 1972, page 31.

(36) Alain Beaudot, La créativité à l'école, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1969, page 25.

(37) André Paré, *op. cit.*, page 175.

(38) Joy Paul Guilford, *op. cit.*, page 211.

(39) Joy Paul Guilford, cité par Alain Beaudot, La créativité, *op. cit.*, page 258.

(40) Michel Demarest, Marc Druel, La créatique, Paris, Le courrier du livre, 1975, 189 pages.

(41) J.A. Smith, Setting conditions for creative teaching in the elementary school, New York, Allyn and Bacon, 1966, 264 pages.

(42) Michel-Louis Rouquette, *op. cit.*, page 76.

(43) Alex F. Osborn, L'imagination constructive, Paris, Dunod, 1965, 366 pages.

(44) Hans Selye, Du rêve à la découverte, *op. cit.*, page 81.

(45) Hubert Jaoui, La créativité, Paris, Seghers, "P.S.", 1975, 238 pages.

(46) Colette Mathieu-Batsch, Invitation à la créativité, Paris, Les éditions d'organisation, 1983, page 60.

(47) André Paré, *op. cit.*, pages 138 à 151.

(48) George F. Kneller, The art and science of creativity, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965, page 89.

(49) André Paré, *op. cit.*, pages 151 à 156.

(50) R.J. Hallman, "Technics of creative teaching", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 3, 1967, pages 325 à 330.

(51) Florence Vidal, Savoir imaginer, Paris, Laffont, "Réponses", 1977, page 89.

(52) Carl R. Rogers, cité par P.E. Vernon, Creativity, Baltimore, Penguin, "Penguin Education", 1970, page 148.

(53) Bernard Demory, *op. cit.*, page 95.

(54) Gabriel Veraldi, Brigitte Veraldi, *op. cit.*, page 271.

(55) Graham Wallas, The art of thought, New York, Harcourt, Brace & World, 1926, 234 pages.

(56) Harrisson G. Gough, cité par S.J. Parnes, Harold F. Harding, A source book for creative thinking, New York, Charles Scribner's Sons, 1962, page 218.

(57) Catherine Patrick, What is creative thinking?, New York, Philosophical Library, 1955, 210 pages.

(58) André Paré, *op. cit.*, page 92.

(59) R. Noller, "Some applications of general semantics in teaching creativity", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 4, 1971, pages 256 à 266.

(60) Edward de Bono, The use of lateral thinking, London, Jonathan Cape, 1967, 128 pages.

(61) John Dewey, How we think, Boston, Heath, 1933, 262 pages.

(62) André Paré, *op. cit.*, pages 90 et 91.

(63) George F. Kneller, *op. cit.*, page 51.

(64) Jean Piaget, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1981, 192 pages.

(65) André Paré, *op. cit.*, page 96.

(66) Vincent Van Gogh, Lettres à son frère Théo, Paris, Bernard Grasset, 1937, 303 pages.

(67) Gustave Flaubert, cité par La Varende, Flaubert par lui-même, Paris, Seuil, "Écrivains de toujours", 1951, page 31.

(68) Gustave Flaubert, cité par Paul Morand, Vie de Guy de Maupassant, Paris, Flammarion, 1942, page 48.

(69) *Ibid*, page 49.

(70) Ginette Guitard-Auviste, Chardonne: l'incandescence sous le givre, Paris, Olivier Orban, 1984, 426 pages.

(71) Anna Grigorievna Dostoievskaia, Journal. Les carnets intimes de la jeune femme de Dostoievski, Paris, Stock, "Femmes dans leur temps", 1978, 274 pages.

(72) Raissa Maritain, Les grandes amitiés, Paris, Desclée De Brouwer, "Livre de vie", 1949, 439 pages.

(73) D. Fabun, You and creativity, Beverly Hills, Glencoe Press, 1971, 39 pages.

(74) George F. Kneller, *op. cit.*, page 53.

(75) William J.J. Gordon, Synectics: the development of creative capacity, New York, Harper and Row Publishers, 1961, 180 pages.

(76) Gardner Murphy, Personality, New York, Harper and Row Publishers, 1947, page 460.

(77) Gabriel Veraldi, Brigitte Veraldi, *op. cit.*, page 200.

(78) Claude Bernard, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, page 66.

(79) Gabriel Veraldi, Brigitte Veraldi, *op. cit.*, page 209.

(80) Henry Eyring, cité par Harold H. Anderson, Creativity and its cultivation, New York, Harper and Row Publishers, 1959, page 3.

(81) Robert Reid, Marie Curie. Derrière la légende, Paris, Seuil, 1979, page 108.

(82) *Ibid*, page 109.

(83) Hector Berlioz, Correspondance inédite, Paris, Calmann-Lévy, 1908, page 117.

(84) Alain, Les arts et les dieux, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1971, page 238.

(85) J. Rossman, Industrial creativity: the psychology of the invention, New York, University books, 1964, 428 pages.

(86) Marcel Proust, Contre Sainte-Beuve, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1971, page 422.

(87) Paul Guillaume, La psychologie de la forme, Paris, Flammarion, 1937, page 9.

(88) Jacob W. Getzels, Philip W. Jackson, Creativity and intelligence. Explorations with gifted students, London, John Wiley & Sons, 1962, page 84.

(89) Max Wertheimer, Productive thinking, New York, Harper and Row Publishers, 1952, 302 pages.

(90) Jacob W. Getzels, Philip W. Jackson, *op. cit.*, pages 91 et 92.

(91) Sigmund Freud, Introduction à la psychanalyse, Paris, Payot, 1983, 443 pages.

(92) Catherine B. Clément, "L'inconscient", citée par Collectif, La psychanalyse, Paris, Larousse, "Encyclopoche Larousse", 1976, pages 27 à 35.

(93) Jean Le Galliot, Psychanalyse et langages littéraires, Paris, Nathan, "Université Nathan", 1977, page 11.

(94) Serge Leclaire, Psychanalyser, Paris, Seuil, "Points", 1968, page 57.

(95) Anthony Storr, Les ressorts de la création, Paris, Robert Laffont, "Réponses", 1972, page 22.

(96) L.S. Kubie, Neurotic distorsion of the creative process, New York, Noonday Press, 1961, page 45.

(97) Rachel Desrosiers, La créativité verbale chez les enfants, Paris, P.U.F., "Pédagogie d'aujourd'hui", 1975, page 32.

(98) E.G. Schachtel, Metamorphosis: on the development of affect, perception, attention, and memory, New York, Basic Books, 1959, page 83.

(99) *Ibid*, page 184.

(100) *Ibid*, page 238.

(101) Paul Verlaine, Œuvres en prose complètes, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1972, page 799.

(102) Edward de Bono, Lateral thinking for management. A

handbook of creativity, (s.v.), American Management Association, 1971, page 5.

(103) *Ibid*, page 9.

(104) *Ibid*, page 13.

(105) *Ibid*, page 114.

(106) William J.J. Gordon, *op. cit.*, pages 34 et 35.

(107) William J.J. Gordon, *op. cit.*, page 36.

(108) Arthur Koestler, Le cri d'Archimède. L'art de la découverte et la découverte de l'art, Paris, Calmann-Lévy, "Génie et folie de l'homme", 1965, 448 pages.

(109) *Ibid*, page 21.

(110) *Ibid*, page 103.

(111) *Ibid*, page 146.

(112) *Ibid*, pages 107 et 108.

(113) Jacques Maritain, Creative intuition in art and poetry, New York, Pantheon Books, 1953, page 91.

(114) Alfred North Whitehead, Process and reality, New York, Macmillan, 1929, page 31.

(115) Carl R. Rogers, Le développement de la personne, Paris, Dunod, "Organisation et sciences humaines", 1972, pages 251 et 252.

(116) Guy Aznar, La créativité dans l'entreprise. Organisation pratique et techniques d'animation, Paris, Les éditions d'organisation, 1971, 189 pages.

CHAPITRE DEUXIÈME

PRINCIPALES TECHNIQUES DE CRÉATIVITÉ

2.1 - La démarche analogique

"Si la créativité n'est pas une technique, mais d'abord une libération de l'être", peut-on lire dans Le complexe de Léonard ou la société de création (1), "il est vrai cependant que la technique peut avoir une valeur libératrice". Chacune est une invitation à gravir les échelons conduisant à une utilisation optimale de notre organisme "dont les possibilités sont quasiment illimitées" (2). Encore faut-il en avoir une connaissance qui nous permette de les utiliser à bon escient et d'éviter qu'elles tournent à vide. Il importe notamment d'y recourir en fonction d'objectifs aussi précis que possible, tout autant que de les intégrer à des situations qui, si elles ne sont pas liées à des problèmes de la vie, s'en rapprocheront

passablement. Pour le reste, disons pour l'instant que leur nombre n'a cessé de croître au cours des ans, et que plusieurs se sont imposées en vertu des résultats parfois spectaculaires qu'elles ont provoqués.

Parmi ces dernières, relevons tout d'abord les techniques issues de la démarche analogique, laquelle, de tout temps, s'est avérée un instrument privilégié de l'invention. L'analogie est un rapport entre deux ou plusieurs choses qui présentent une communauté de caractère, rapport qui peut aller du concret à l'abstrait (comme dans le cas de la croix qui symbolise le christianisme) ou de l'abstrait au concret (comme dans le cas de la métaphore). En pratique, il va sans dire qu'il y aura toutes sortes de façons de jongler avec les analogies, tout comme celles-ci ne seront pas continuellement d'une égale richesse. Par exemple, pendant que Claude Lévi-Strauss échafaudera son anthropologie à partir de l'étude des sociétés dites primitives et que Desmond Morris - dans Le singe nu (3) - proposera des explications du comportement humain calquées sur celles qui s'appliquent aux animaux, bon nombre de rapprochements ne conduiront à rien pour des raisons qui peuvent varier énormément. Quant à la méthode qui a fait de la démarche analogique son levier principal, il s'agit natu-

rellement de la synectique (mot forgé à partir de racines grecques signifiant "mettre des éléments hétérogènes ensemble"), dont il vient d'être question dans les pages relatives à William J.J. Gordon.

2.1.1 - L'analogie personnelle

L'analogie personnelle, c'est d'abord et avant tout une identification. L'individu doit s'incarner dans les éléments du problème. Il doit "prendre la peau" de ceux-ci pour se transfigurer en eux, au lieu de les regarder avec le recul de celui qui les a préalablement analysés. C'est le chimiste qui, en vue de rendre ce qui lui est familier étrange, s'identifiera personnellement aux molécules en action, plutôt que de s'en tenir à la vision familière qui résulterait des connaissances accumulées et des déductions s'y rattachant. Il devient alors lui-même molécule, et réagira comme tel, se sentant poussé et tiré par les différentes forces moléculaires.

Plus le "comédien" prendra son rôle au sérieux et le "vivra", plus il y aura de "chances" pour que l'illumination se produise. L'expérience prouve en effet que toute analogie personnelle a beaucoup plus d'impact si le sujet qui cherche à

se confondre avec l'objet "réussit à se placer dans un état entre veille et sommeil, dans lequel ce n'est plus lui-même qui s'exprime, mais l'objet par sa bouche" (4). Les demi-mesures valent donc ce qu'elles valent ici aussi, parce qu'elles ne signifieront pas un abandon total de la rationalité. Il est essentiel, au contraire, de "devenir" l'objet, et rien d'autre, afin, comme Selye (5), de pouvoir envisager quelque donnée que ce soit sous des angles variés.

Que des adultes se transforment en hélice, en arbre à cames, en amibe, en lévrier ou en stylo-bille, voilà par contre des comportements inusités - faut-il le souligner - de la part d'êtres se voulant "raisonnables". Aussi, malheureusement, trouvera-t-on bien des gens effrayés à la seule pensée d'agir ainsi. Ils ont peur du ridicule, quatre-vingt-dix-neuf fois sur cent, ce en quoi ils n'ont pas entièrement tort. Voir un homme d'une soixantaine d'années suivre un petit groupe de canards en imitant à la perfection leur démarche claudicante et en cancanant exactement comme eux peut effectivement constituer un spectacle farfelu. Mais s'il s'avère que cet individu est en train de se livrer à des observations de type scientifique et qu'il a pour nom Konrad Lorenz, chez qui cet exercice relève d'une routine appartenant quasiment au quotidien, l'on est à

même de mesurer toute la portée de cette attitude en principe risible.

Dans The psychology of invention in the mathematical field (6), Jacques Hadamard épilogue sur tout le bien qu'Albert Einstein pensait de l'identification, précisant qu'il n'y avait aucune entité psychique pour arrêter le savant en ce sens. Il avait cette capacité de ramener une abstraction à des signes ou des images à l'intérieur d'un laps de temps très court, et d'y prendre place, après coup, à volonté. Scruter les combinaisons possibles - étape déterminante, selon Einstein, du processus inventif - de chacun des éléments devenait alors un jeu, semble-t-il, où tout pas en avant devenait plus facile. De même, tout indique que ce fut également le cas pour le chimiste allemand August Von Stradonitz Kekule (1829-1896), qui développa la formule du benzène après s'être identifié à un serpent avalant sa propre queue (d'où une représentation passant par l'anneau plutôt que par une chaine d'atomes de carbone).

En fait, de Faraday à Stephen Wozniak (magicien de la micro-informatique et fondateur de la compagnie Apple), la liste de tous ceux qui ont semé l'analogie personnelle pour se

retrouver ensuite avec une moisson inespérée est des plus impressionnantes et ne cesse de s'allonger tant dans les sciences que dans les arts. En littérature, entre autres, personne n'ignore que la technique a permis des introspections tout à fait hallucinantes qui ont elles-mêmes donné vie à des textes renversants. Citons le célèbre poème de l'écrivain québécois Saint-Denys Garneau ayant pour titre "Cage d'oiseau" (7), à cet égard, dans lequel l'auteur cesse d'être lui-même pour devenir l'objet en question. Parce que, lorsqu'on lira que l'oiseau dans la cage d'os, c'est la mort qui fait son nid, on pourra goûter pleinement chacun des rapports et l'intensité de l'identification, sachant que le jeune auteur souffrait d'une maladie cardio-vasculaire déclarée incurable.

2.1.2 - L'analogie directe

Dans le cas de l'analogie directe, il n'y a encore rien de compliqué. On la définit souvent comme un remplacement de l'objet qui fait problème par un objet analogique. Cette substitution signifie donc l'apparition d'informations nouvelles mais parallèles, qui vont des simples faits aux connaissances fondamentales. Or, comme on l'a vu, l'injection de données supplémentaires est nécessaire pour alimenter la pensée non

consciente aux prises avec un problème et provoquer un déblocage, ce qui expliquera pourquoi l'analogie directe est elle aussi responsable de renversements inespérés. Gordon ajoute que l'efficacité de la technique n'est pas étrangère aux reformulations du problème attenantes à la modification du contexte, en plus, puisqu'on sait qu'un fort pourcentage des situations problématiques tenaces résulte directement d'une certaine sclérose dans la manière de décortiquer leurs structures.

Manipuler l'analogie directe, c'est établir en définitive une comparaison entre deux réalités similaires, afin de détecter quelques-unes de leurs ressemblances. C'est rechercher un modèle à l'extérieur qui pourrait inspirer une réponse ou un élément de réponse, quand ce n'est pas un autre matériel à partir duquel travailler. Car il n'est pas interdit d'œuvrer carrément à partir du modèle, quitte à revenir au problème initial dès la résolution de l'autre, d'autant plus que la tension sera à ce moment beaucoup moins grande, pour ne pas dire inexistante. C'est ainsi que

> pour améliorer la circulation des chariots des clients, dans un hypermarché, on s'inspirera de la circulation sanguine avec ses veines et ses artères, son poumon régénérateur, et ses globules blancs. Pour trouver des moyens en vue d'améliorer le fonction-

nement d'un service, on comparera le directeur au laboureur, et ses collaborateurs à son champ, qu'il aime et qu'il sait amender pour augmenter son rendement. Pour trouver un système perturbant la détection par "sonar" des sous-marins en plongée, on utilisera des revêtements fondés sur la constitution de certaines peaux de poissons: une discipline scientifique, la "bionique", s'est constituée pour examiner systématiquement les transpositions possibles de mécanismes biologiques à la technologie humaine. Et, finalement, de conclure Jaoui: les ordinateurs ont été conçus à partir du modèle du cerveau humain (8).

Au nombre des réussites à épingler au tableau de chasse de l'analogie directe, les synecticiens aiment à citer les inventions de Sir March Isumbard Brunel et de Alexander Graham Bell, lesquelles font effectivement resplendir tout le lustre et le mordant de la technique. Le premier résolut le problème de la construction sous l'eau en observant un taret creusant un tunnel à l'intérieur d'un morceau de bois. Il remarqua que le petit ver, en même temps qu'il avançait, se fabriquait un tube pour lui-même, d'où son idée de fonctionner à l'aide de caissons. Le second, frappé par l'aspect massif de la chaine d'osselets de l'oreille par rapport à sa délicate membrane, entreprit de copier intégralement cette belle mécanique en vue de produire un écouteur capable de

transmettre des sons quelconques, et l'appareil téléphonique était alors conçu.

Histoire de fournir un cas concret d'utilisation de l'analogie directe par une équipe de synecticiens, William Gordon - dans Synectics. The development of creative capacity (9) - raconte l'histoire d'un groupe appelé à inventer un contenant pouvant renfermer des substances aussi variées que de la colle ou du vernis à ongles. Celui-ci devait cependant être tout d'une pièce et ne pas comporter de couvercle qu'il faudrait enlever et replacer chaque fois (nous sommes en 1961). En d'autres termes, l'ouverture de ce contenant pourrait être refermée après que l'on se soit servi de la boîte en question, ce qui conduisit l'équipe à lorgner du côté de la nature pour repérer un phénomène susceptible de servir de modèle. Et, après que les discussions eurent porté sur les spécifications de réalités capables de s'ouvrir puis de se refermer comme l'huître ou la bouche, une solution émergea, conforme aux desiderata.

2.1.3 - L'analogie symbolique

On définit généralement l'analogie symbolique comme la capacité de substituer une image à l'objet. Celle-ci sera

toutefois objective et impersonnelle - contrairement à ce qui se déroulait quand on était sur le terrain de l'analogie personnelle. Gordon explique que l'individu confronté à un problème "*summons up an image which, though technologically inaccurate, is esthetically satisfying*" (10). Cette image, précise-t-il, c'est une description condensée de la fonction ou des constituantes du problème, tels qu'on en arrive à les percevoir, dont les avantages sauteront aux yeux de qui aura mis en pratique les techniques précédentes.

À l'inverse de l'analogie personnelle, dans laquelle le processus d'identification met parfois beaucoup de temps avant de prendre forme avec toutes ses nuances, l'analogie symbolique est en effet immédiate. Elle apparaît soudainement à la personne qui la produit. D'un seul coup, tout est clair et rend parfaitement compte de ce que voulait exprimer son créateur. De même, autant l'analogie directe enfante souvent des comparaison aux ramifications conceptuelles complexes, autant l'analogie symbolique donne-t-elle l'impression d'être complète en soi. "*The major difference between symbolic analogy and the other mechanisms is quantitative*", écrira donc Gordon (11). Pourquoi? Parce que, cette fois, il s'agit plus de scruter la difficulté qualitativement, pour

employer l'un de ses termes, que d'accumuler une série d'analogies parmi lesquelles on trouvera celle qui sied.

Ainsi, le jour où des synecticiens répondirent à la question "Comment inventer un vérin capable de loger dans un coffre de quatre pouces par quatre pouces mais assez puissant pour s'élever de trois pieds en soulevant une charge de quatre tonnes?" par l'entremise de l'analogie symbolique, preuve fut faite que la technique peut rapporter gros, y compris dans les domaines où ses apports risquent de ne pas toujours être évidents. À l'époque, en outre, la pratique voulait que, pour exercer le déplacement initial d'un objet, on utilise un vérin mécanique ou hydraulique assez petit pour se glisser dans l'ouverture disponible, jusqu'à ce que l'on ait atteint le maximum de sa capacité. Ensuite, se relayaient des appareils plus puissants, permettant d'accéder peu à peu à la hauteur voulue. Comme il fallait aussi faire appel à une seule unité au lieu de plusieurs afin de sauver du temps, le modèle construit alla au surplus dans ce sens. Il découlait de la corde du fakir, tout simplement, image qui, ce jour-là, fut magique à double titre.

Mettre le problème en relation avec des images, des fantasmes, des symboles, des légendes ou des mythes, voilà

donc l'essence de ce type d'analogie. Plus que toute autre, elle mise sur le détour. Elle agit en trompe-l'œil et libère l'esprit des entraves qui lui pèsent, au profit, dirait Koestler, de la bisociation. L'employer, c'est vider sa pensée pour mieux la renouveler, tout comme une vieille photographie peut aisément faire oublier le réel pour ouvrir les portes de l'imaginaire. Là où elle ne diffère en rien de ses consœurs, c'est en rapport avec l'attitude qu'elle commande, ce que Bernard Demory a su exprimer avec humour dans l'extrait suivant de La créativité en 50 questions:

> Démarche surprenante pour le non-initié qui pénètre dans un groupe de recherche et voit un groupe de gens "sérieux" traitant un problème aussi technique que la sortie d'eau d'un véhicule amphibie en racontant l'histoire d'une bonne sœur qui part porter la bonne parole à un ménage de vieillards et reçoit soudain une grande claque sur les fesses. Elle se retourne, voit un grand gaillard noir et hilare, et s'écrie "Merci mon Dieu, voici vingt ans que j'attendais cela!". Et qui découvre plus tard que cette histoire baroque débouche sur une réalisation brevetée... (12).

2.1.4 - L'analogie fantaisiste

S'il n'est pas faux de prétendre que toute analogie véhicule une large part de fantaisie, aucune n'en communique

autant que l'analogie fantaisiste - ou fantastique. C'est la substitution du magique à la réalité. Il s'agit de prendre ses rêves pour du comptant et d'imaginer qu'une clé surgira aussi inopinément qu'un lapin du haut-de-forme. Tout devient possible, dès lors, et l'individu entrevoit des possibilités que les restrictions habituelles et les contraintes de toutes sortes avaient écartées en partant. À cela s'ajoute le fait que la technique de l'analogie fantaisiste inclut systématiquement la recherche de la solution la plus parfaite qui soit, du type, par exemple, de celles qui permettront au problème de se régler par lui-même. Naturellement, il y a vingt-cinq ans, de telles visées n'ont pas manqué de faire sourire les sceptiques, toujours nombreux, lorsque des preuves de leur bien-fondé affluèrent de tous bords.

Ne serait-ce que pour inventer un réfrigérateur capable de s'auto-dégivrer, notamment, il fallut que quelqu'un se pose la question "Comment faire pour construire un réfrigérateur qui soit auto-dégivrant?", c'est-à-dire envisager rien de moins que la situation idéale pour avoir ensuite la conviction qu'elle pouvait éventuellement se matérialiser. Même chose pour le pilote automatique, le lave-vaisselle ou le four auto-nettoyant, qui représentaient autant de buts sans doute triviaux mais

inaccessibles. En littérature, dans un autre ordre d'idées, qu'on se reporte à la phrase "Je veux être Châteaubriand ou rien", qui constituait le leitmotiv de Victor Hugo - tel qu'on peut le lire dans Pour saluer Victor Hugo (13) -, et l'on constatera qu'envisager la perfection comme solution ne remonte pas à hier.

L'analogie fantaisiste se rapproche en fait du rêve éveillé, au sens où l'entend Freud dans Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient (14). L'individu se trouve à l'état de veille mais les mécanismes inhérents au rêve entrent en jeu. Il y a par conséquent un laisser-aller de la pensée au détriment de la rationalité, des censures et des structures du réel. Un coup libérée de ces carcans, la liberté de l'imagination peut alors compter sur les processus du préconscient lui permettant d'établir des liens nouveaux, ce qui n'est pas sans rappeller certaines stratégies des surréalistes et des automatistes, grands admirateurs, au demeurant, de Freud. D'autres se souviendront peut-être de Picasso qui, parlant de Chagall, évoqua au cours d'une émission télévisée "Ce peintre dont on ne sait jamais s'il travaille en dormant ou éveillé", comme si c'était le plus sublime de tous les hommages qu'il puisse rendre à son collègue et ami.

Quiconque tente de rendre le familier étrange a intérêt à faire appel à l'analogie fantaisiste en premier lieu, selon les synecticiens, parce que c'est à ce moment qu'elle est le plus efficace. Cela tient à l'intensité du contraste qui opposera la rigidité de la réalité à la singularité de l'analogie. En outre, Gordon ajoute que la technique "*is an excellent bridge between problem-stating and problem-solving*" (15), étant donné qu'elle donnera naissance à des façons inédites et imaginatives d'énoncer le problème. Enfin, une autre des raisons qui devraient inciter les gens à opter pour celle-ci prioritairement a trait à sa capacité de rendre plus accessibles les précédentes, ce qui signifie qu'on passera souvent de l'analogie fantaisiste à l'analogie personnelle puis à l'analogie directe.

En raison de sa nature tout à fait spéciale, la route menant à l'utilisation de cette technique reste toutefois pavée d'embûches. L'une d'elles consiste à penser que l'analogie fantaisiste appartient davantage aux secteurs artistiques que technologiques ou scientifiques. Mais rien n'est plus faux, il va sans dire, comme l'ont démontré les exemples cités plus haut. Concocter un appareil électro-ménager exige la même liberté que composer une rhapsodie, à l'intérieur d'un processus

identique où l'on peut envisager également la perfection. Encore faut-il se sentir capable de l'atteindre, évidemment, attitude qu'on a en général beaucoup de mal à faire sienne. L'être humain excelle dans l'art de douter de lui-même et de ses propres capacités, alors que, au contraire, il s'agit ici de s'imprégner de cette phrase du derviche affirmant: "Si vous pouvez servir correctement une tasse de thé, vous savez tout faire" (16). Quant à ceux que le laisser-aller de la pensée évoqué plus tôt effraierait encore ou laisserait indifférents, qu'on nous permette de rappeler à leur bon souvenir l'extrait de Big Sur et les oranges de Jérôme Bosch (17), dans lequel Henry Miller écrivait qu'il nous faut de temps en temps avancer sans bouger en cette matière, tout autant que dissoudre nos problèmes dans une solution saline de mépris et d'indifférence au lieu d'essayer de les résoudre.

2.1.5 - L'heuridrame

Jeu de rôle, simulation, expression corporelle, pantomime et *alter ego* constituent par ailleurs autant de moyens d'approfondir les analogies. Nous les avons cependant regroupés dans une seule famille que nous avons baptisée l'heuridrame (de "*eurein*": trouver, et de "*drama*": action),

attendu que chacun impliquait une dramatisation. Ce sont des techniques qui obligent le sujet à se concentrer très fortement pour qu'il devienne et anime - à l'intérieur d'un groupe - le personnage ou l'entité désignée par l'analogie. Bref, aussitôt que sera utilisée l'une ou l'autre des approches appartenant à la famille de l'heuridrame, il y aura identification corporelle par le biais d'un rôle tenu, dans lequel le sujet pourrait être appelé à devenir un hôpital aussi bien qu'une limace. Bien sûr, vu sous cet angle, tout ce qui se rapporte à cet ensemble de techniques aura tendance à se confondre avec la mécanique de l'analogie personnelle. Pourtant, en dépit de nombreuses similitudes, tel ne sera pas le cas. L'exercice est d'un autre ordre, comme l'indiquent Michel et Bernadette Fustier dans Pratique de la créativité (18),

> car il porte, non sur l'objet de la recherche, mais sur une des analogies de cet objet. De plus, il spécule sur l'échange qui se produit entre le sujet qui se livre à l'heuridrame et les membres du groupe.

C'est dire que l'individu qui se livre à son improvisation le fait en se préoccupant de rien, encore moins de son but réel. Cela vaut aussi pour le petit exposé de cinq ou dix minutes qui doit suivre, dans lequel il expliquera (aidé, s'il le faut, d'un animateur) comment se vit sa condition nouvelle. Au contraire,

les autres l'écouteront alors attentivement en ayant à l'esprit ce qui fait l'objet de la recherche, et en notant une à une les idées qui sembleront intéressantes en fonction de ce même objet. Ce sera l'étape du décodage, au cours de laquelle seront littéralement transformées informations et données brutes.

En théorie, rien n'interdit cependant aux membres du groupe de prendre une part active à l'identification en tenant eux-mêmes un rôle. C'est ce qui se passe dans la technique portant précisément le nom de jeu de rôle, définie entre autres par Alex Mucchielli (19), où qui veut bien s'identifie à un personnage relié à une certaine situation. L'inconvénient de celle-ci réside par contre dans l'empathie qu'elle exige de chacun des actants, c'est-à-dire cette attitude consistant à participer à l'émotion de quelqu'un (plusieurs préférant parler d'altruisme - "effort pour se centrer sur les besoins des autres en faisant abstraction de ses propres besoins" (20)). En dehors de cela, elle peut être hautement révélatrice, puisque, paradoxalement, on oubliera parfois les consignes pour mieux redevenir qui l'on est.

"La simulation est essentiellement la même technique", note André Paré (21), "sauf que la situation est plus structurée

et les règles plus précises". Cette fois, néanmoins, il n'est plus question pour l'individu de se métamorphoser en personnage. Chacun reste lui-même, mu par la tâche qui pointe. Il importe donc de définir cette dernière avec la précision de l'horloger, parce qu'elle sera en définitive le seul guide que l'on aura. L'exemple de ces cours d'administration dans lesquels des étudiants vont se retrouver à la tête d'une compagnie plus ou moins imaginaire demeure une illustration typique de l'approche. Ils devront risquer, investir, gérer et prendre une foule de décisions les conduisant à des résultats valables ou non, à la manière de ce qui se déroule à l'intérieur de la réalité.

Traduction par le corps et le mouvement de sentiments nés du réel, l'expression corporelle demeure pour sa part un phénomène complexe, comme l'explique Jacques Salzar dans L'expression corporelle. Un enseignement de la communication (22). Ses objectifs peuvent en effet varier à l'infini. Ceci étant, employée comme technique de créativité, il n'est pas rare qu'elle permette d'envisager une question sous un angle neuf. Elle réunit la pensée abstraite et les traces sensori-motrices inscrites en nous, pourrait-on dire, fournissant ainsi au corps l'occasion d'exprimer ce qu'il a saisi de son côté. Il en va de

même pour la pantomime, examinée dans un ouvrage de Gary A. Davis intitulé Creativity is forever (23), qui ne représente qu'une de ses variantes où il y aura utilisation exclusive du geste.

Pour l'*alter ego*, enfin, qu'il soit entendu que c'est une forme de jeu de rôle accompagnée d'un support proposant au sujet des alternatives destinées, non pas à être imitées, mais à induire chez lui un mouvement vers ses propres idées. Ce support, ce sera quelqu'un d'autre, investi cependant du même rôle à jouer. Pour mieux comprendre, il suffit de se reporter à cette situation que E. Paul Torrance appelle le filet magique et dans laquelle des enfants à la tête recouverte d'un voile à peine transparent sont identifiés à des personnages comme des rois ou des reines. Chacun sert alors de soutien pour les autres, les conduisant progressivement à développer leur individualité. L'astuce élimine aussi beaucoup de la timidité qui peut apparaître quand on a un rôle défini à incarner, et prépare le terrain à des comportements inusités de toutes les sortes:

> "*It was used to create an atmosphere of magic in which the children could imaginatively become whatever they whished and could take courage to do things they would not ordinarily attempt*" (24).

2.2 - La démarche associative

Aristote et Platon voyaient déjà dans l'association l'une des principales articulations de la psychologie humaine. Ils avaient en quelque sorte pressenti ce qui s'écrirait deux mille ans plus tard, à savoir que le procédé fondamental de production des idées est l'association. Celle-ci est en réalité une fonction qui implique une action concertée de l'imagination et de la mémoire, de telle sorte que n'importe quelle idée en éveillera une autre. Plus l'énergie imaginative sera intense et vive la mémoire, plus elles favoriseront ce processus devant lequel il n'y a pas d'autres limites que celles qu'on a la manie *de s'imposer par conformisme*. La démarche associative, ce sera par conséquent le réveil d'informations emmagasinées dans notre cerveau, à la suite d'impulsions du système nerveux que l'on peut provoquer de façon délibérée.

Des manières de réguler ces associations, il en existe par ailleurs un certain nombre que les Grecs de l'Antiquité avaient commencé là encore à scruter. Pour eux, elles résultaient de la contiguité, de la similitude et du contraste. Par "contiguité", ils entendaient cette proximité qui fait par exemple que les vêtements d'une personne évoquent la personne elle-même;

par "similitude", le rapprochement entre le lion et son chat; et par "contraste", le lien entre la vue d'un géant et un nain. Aujourd'hui, on parle également d'associations régies par l'ordonnancement (sergent-caporal), la classification (orange-agrume), la dépendance (chien-maître), la prédiction (amour-toujours) et l'asonance (asonance-consonnance), autant de directions qui orienteront les techniques.

2.2.1 - Le brainstorming

Créateur de la "Fondation pour l'éducation créative", rattachée à l'Université de Buffalo, Osborn est l'un des grands pionniers de la créativité. Ses travaux ont marqué le départ de l'approfondissement et de la systématisation des mécanismes de production d'idées nouvelles. Il eut en outre le mérite de pourfendre beaucoup d'idées reçues, quand ce n'était pas d'aller à contre-courant de théories fausses mais séculaires. L'une d'entre elles prétendait notamment que, "lorsque l'on a un problème à résoudre, on recherche habituellement la meilleure solution par une suite d'éliminations successives" (25). Il émit au contraire l'hypothèse qu'il incombe de rechercher les idées de qualité en misant d'abord sur la quantité, à l'inverse de la démarche hypothético-déductive traditionnelle.

De là allait ensuite naître sa technique du brainstorming, laquelle devait aussitôt connaître une carrière exceptionnelle.

Dans le brainstorming, en fait, tout part d'une première loi qui veut que l'idéation soit plus productive si l'on exclut la critique et l'auto-critique immédiates. Dès lors, les trois autres vont un peu de soi, vu qu'elles n'en sont au fond que les conséquences directes. On retrouvera entre autres celle de tantôt, qui affirme que, plus nous produisons d'idées, mieux cela vaut. "Les cinquante dernières idées produites dans une séance ont, en moyenne, une qualité meilleure que les cinquante premières" (26), par surcroît, pour des motifs reliés à la libre manifestation de la divergence. Les deux qui restent ont trait à cette capacité qu'a le brainstorming d'induire l'affelu et perceptions extranormales, ainsi qu'à la tolérance envers les réponses des pairs. Cette tolérance est nécessaire pour que le tout débouche sur une coopération véritable et une authentique co-paternité de la production, à moins que l'expérience ne soit vécue à titre individuel.

Le plus souvent, dans la pratique, le brainstorming reste de préférence une activité collective, toutefois, de l'avis même de son inventeur. On a davantage d'idées à plusieurs que seul.

De plus, le groupe agit toujours comme stimulant sur chacun des participants. Il suscite le dépassement de soi-même et une espèce d'émulation interne ayant l'effet de catalyseurs. Chaque réponse avancée par une personne va agir comme stimulus dans l'imagination de ses collègues, et engendrer dans leur esprit un certain nombre de suggestions qui, à leur tour, serviront d'impulsions pour d'autres. En quelque sorte, il y a dans tous ces cas réaction en chaine, ni plus ni moins, c'est-à-dire production, "par un groupe de dix personnes par exemple, de beaucoup plus de dix fois le nombre d'idées qu'un individu pourrait avoir isolément" (27).

"Méthode originale mise au point par Osborn pour la production rapide et rationnelle d'idées en groupe en vue de la solution d'un problème pratique", écrit Georges Rona (28), le brainstorming relève finalement de toute une série de directives sur le plan technique. Elles n'ont pour but que de faciliter les choses. L'esprit qui préside aux séances doit porter sur l'encouragement, pour commencer, et non pas sur la recherche d'un perfectionnisme qui risquerait de tuer l'effort. Une définition claire du problème et une certaine souplesse dans l'application sont ensuite requises, en plus, autant que possible, d'un meneur de jeu habile et expérimenté. D'autres

indications suivent sur des aspects comme la composition des équipes, le temps nécessaire, le lieu idéal, les préliminaires, la conduite des séances, le classement des idées, l'évaluation et le choix final d'une solution, issues d'observations scientifiques.

Parmi les mises en garde qui s'imposent avant de mettre la main à la pâte, signalons que le brainstorming ne s'applique pas à n'importe quel problème. Des questions d'ordre moral, existentiel ou philosophique ne se prêtent guère à l'exercice. Elles doivent être à la fois précises et pratiques, en conformité avec la définition de Rona, évitant des sujets trop vastes comme la recherche du bonheur (à moins d'être subdivisées). De même, les problèmes réclamant au préalable un jugement n'offrent que très peu de prise, ainsi que ceux "comportant uniquement deux ou trois solutions distinctes" (29). Quant à la formulation même des consignes de départ, il est souhaitable qu'elle fasse ressortir une volonté de trouver des idées et non pas de juger, attendu qu'il s'agit essentiellement d'une approche visant à différer ce jugement. Pour le reste, dans la foulée de Jaoui (30), rappelons que le brainstorming est une technique dépassée par d'autres bien plus performantes, de nos jours, mais qu'elle reste fondamentale pour des raisons d'attitude.

2.2.2 - Les listes

Proposée par Robert P. Crawford dans un essai intitulé Technics of creative thinking (31), la liste d'attributs est un autre procédé conçu pour stimuler l'idéation à partir d'une énumération. En fait, si on la compare au brainstorming, on peut dire qu'il s'agit à peu près de la même technique, excepté que, au lieu d'être tournée vers un problème, elle s'appliquera à une situation ou à un objet. L'utilisateur tentera d'énoncer ses attributs et ses caractéristiques de manière exhaustive, en cherchant à composer une description détaillée et fine. Une fois en possession de sa liste, il concentrera ensuite son attention sur chacune de ces qualités, dans l'espoir d'en retirer des informations qui feront éventuellement démarrer une idée. Bref, l'ensemble des items identifiés formera une armée de points de repère, qui, tout en permettant au sujet de considérer toutes les facettes d'une question, l'inciteront à travailler dans le concret plutôt que dans l'abstrait.

Si, par exemple, l'on examine un simple rasoir, il est facile d'aligner chacun de ses attributs. Ils auront rapport à tout ce qui s'appellera longueur, poids, modèle, design, poignée, lame, chargement, extrémité, couleur, angle, maniabilité, douceur,

confort, prise et durabilité. À supposer que celui-ci soit électrifié, s'ajouteront alors d'autres observations sur des composantes que l'on imagine sans peine (pouvoir, corde, bruit, voltage, pile, adaptateur, transformateur, etc.). Or, à l'intérieur d'un projet qui viserait à délimiter les coordonnées d'une version améliorée, il suffit dans un deuxième temps de réfléchir sur chacune des caractéristiques prises séparément, afin qu'on puisse envisager diverses variantes pour l'une ou l'autre de celles-ci. On aura alors circonscrit une réalité, mais, là aussi, après avoir pris soin de mettre entre parenthèses opinions et jugements. C'est d'ailleurs à cette technique que nous devons plusieurs des innombrables innovations produites année après année par les constructeurs en la matière de par le monde, au mépris de tous ceux qui y ont vu un sujet définitivement clos:

> "*Many studies have evaluated the efficacy of the specific principle of deferred judgment as a means of releasing creativity. This principle calls for deliberate deferment of judgment during idea-finding in order to prevent premature judgment from hampering imagination. Judgment is applied only after a wide variety of alternatives are listed. [...] Deferred judgment permits freedom from fear of one's ideas, and thereby takes full advantage of associative processes. Parloff and Handlon (1964) examined the deferred-*

judgment process to determine why it increased idea-production. They concluded that deferred judgment does not actually increase the generation of creative ideas but rather increases the willingness of a person to report ideas that he ordinarily might devaluate in his own mind" (32).

En ce qui concerne la technique de la liste inductrice (dite souvent *check-list*, cataliste ou liste catalyseur), il en existe beaucoup de sortes. On parlera ainsi de la liste de Sidney Shore, par exemple, du nom de celui qui en aura fixé les balises. Ces listes proposent des "opérations mentales à appliquer en tout ou partie d'un problème pour y apporter des modifications créatives" (33). Celle de Shore suggère des opérations (combiner, inverser, agrandir, adapter, réduire, substituer, changer de point de vue, réarranger, utiliser autrement, acceptation) qui se présentent sous la forme d'un procédé mnémotechnique en vertu de l'acrostiche qui donnera le mot "*creativity*" (*combine, reverse, enlarge, adapt, tinier, instead of, viewpoint change, in other way, to other uses, yes yes*). Utilisées en fonction des différents éléments d'un problème donné mais préalablement segmenté, elles serviront à construire une matrice nouvelle, en même temps qu'à développer des capacités connexes à sa flexibilité personnelle.

Des appareils d'assistance médicale - une prothèse auditive, supposons - sont-ils intégrés à des bijoux en argent? Il y aura eu combinaison. La firme Courtaulds met-elle au point une moquette auto-nettoyante (grâce à sa fibre et à son tissage, la saleté remonte et est emportée par la semelle des souliers)? Il y aura eu inversion. Des pêcheurs d'Océanie utilisent-ils un enregistrement reproduisant les sons émis par un banc d'anchois pour attirer saumons ou thons? Il y aura eu substitution. D'autres fois, les *check-lists* les plus simples se présenteront comme une accumulation de questions ordinaires (Qui? Quoi? Où? Quand? Comment?), qui engendreront des réponses pouvant être développées à l'aide de rapports forcés. Crawford propose enfin une variante qu'il nomme l'analyse fonctionnelle, laquelle consiste, en regard d'un objectif à atteindre, à faire saillir toutes les données de la question pour ensuite procéder à un tri des solutions possibles.

2.2.3 - Les relations forcées

La majorité des associations et des relations entre les idées et les objets s'insère dans des modèles préétablis à cause de l'habitude. Ces correspondances émanent de l'éducation reçue, le plus clair du temps, et sont répétées inconsciemment

dans le quotidien. Pain/beurre, main/gant, chaise/table, crayon/papier ou mère/enfant représentent quelques cas parmi bien d'autres de rapprochements usuels. Cependant, parvenir à des idées originales, ce sera souvent établir des liens sortant du commun, d'où la technique des relations forcées de Charles Whiting. Il définit ces dernières comme des mécanismes capables d'induire des idées neuves "basées sur la création d'une relation forcée entre deux ou plusieurs produits ou idées normalement sans relations" (34), c'est-à-dire aptes à créer des liens entre des choses n'ayant en principe rien à voir ensemble.

Par exemple, dans le cas d'un fabricant d'équipement de bureau désireux d'inventer et de mettre en marché d'autres accessoires, il s'agit, tout d'abord, s'il emprunte les voies des relations forcées, de dresser une liste complète des objets déjà produits par l'entreprise (bureaux, sièges, lampes, classeurs, bibliothèques, étagères, fichiers, etc.). À partir de là, l'individu rapprochera dans une première correspondance un bureau et un siège, disons, cherchant à amorcer une chaîne d'associations spontanées. Les suggestions qui défileront à ce moment auront quasiment rapport avec n'importe quoi, de la dimension purement esthétique à l'aspect fonctionnel. Suivront ensuite

d'autres relations forcées qui mettront aux prises le bureau de tantôt et le reste des objets, à commencer ici par une lampe, dans un chassé-croisé terrible où, idéalement, aucun raccord ne devrait être épargné. La somme de ces recoupements représentera évidemment une montagne d'informations, jusqu'à ce qu'une appréciation *a posteriori* détermine lesquelles de ces idées méritent d'être approfondies. Bien sûr, entre temps, il n'aura pas été défendu de relier chaque accessoire à des éléments aussi hétéroclites que tous ceux qu'on peut apercevoir de sa fenêtre, même si l'arbre du coin et l'équipement de bureau ne semblent avoir que très peu en commun.

Dans Think tank. A new tool for the mind (35), paru il y a quelques années, Edward de Bono a même rendu compte des bienfaits d'une machine à créer des relations forcées inventée par lui-même et baptisée le "*think tank*". Celle-ci n'était à vrai dire qu'une grosse sphère renfermant des milliers de mots disparates et en mouvement dès que le tout était actionné. Une ouverture permettait à cinq ou six d'entre eux d'en être éjectés au bout d'une dizaine de secondes sous l'effet du hasard, laissant ainsi tout le champ libre pour les associations que l'on sait. Croiser un problème avec l'un de ces

mots devenait du même coup une autre manière de détourner la pensée verticale au profit de la pensée latérale, et de provoquer du neuf du côté de sa perception. Au Québec, un instrument similaire avait déjà été diffusé par Bernard Tanguay (36), incidemment, et il consistait à amalgamer les mots inscrits sur les faces de dés en carton qu'il fallait simplement faire rouler.

La vérité sur les relations forcées, c'est qu'il s'agit toutefois d'une technique qui n'est pas souvent utilisée que pour elle-même, c'est-à-dire seule, pour des raisons qui ont sans doute trait à ses affinités avec d'autres. Parnes (37) propose d'y recourir après la production d'une liste d'idées formulées à titre d'éventuelles solutions à un problème, pour un, en les reliant les unes aux autres, artificiellement, afin de susciter de nouvelles combinaisons. L'action conjointe des deux approches aura d'après lui un effet multiplicateur. Elle se prête également bien à cette phase de la synectique - qu'on désigne par l'expression "*force fit*" - au cours de laquelle on applique les idées finales du groupe au problème du début, tout comme elle a donné naissance à la technique dite des "synonymes-antonymes" (répertorier pour un terme ou un concept un ensemble d'équivalents ou de contraires dans le but d'élargir

sa vision) et au "réseau de significations" (relever tout ce que peut évoquer quelque chose et réfléchir sur chacune de ces connotations).

2.2.4 - L'analyse morphologique

Considéré comme l'un des principaux artisans de la recherche aéro-spatiale aux États-Unis, c'est l'astro-physicien d'origine suisse Fritz Zwicky qui est à l'origine de l'analyse morphologique. Sa méthode l'a aidé à faire d'importantes découvertes dans son domaine. Celles qui se rapportent à la propulsion des fusées sont notamment élaborées dans Morphology of propulsive power (38). C'est également lui qui a parlé pour la première fois de ces galaxies à noyau dense que les scientifiques avaient toujours confondues avec des planètes, jusqu'à ce que les progrès survenus dans l'optique permettent de prendre des clichés de ces corps célestes au grand dam de plusieurs. Malheureusement, ce qu'il préconise demeure assez complexe et, en pratique, parsemé d'embûches, qui rendent toute utilisation intéressante mais périlleuse.

L'analyse morphologique est une technique consistant à analyser la structure, si l'on résume, en vue de se retrouver

avec une décomposition rendant possible une production illimitée d'idées à l'aide de correspondances forcées. Elle comporte une première étape qui consiste tout d'abord à redéfinir le problème, en essayant de le généraliser autant qu'on peut. "La définition du problème doit être aussi générale que possible", selon Zwicky (39), et provenir d'un sérieux effort d'axiomatisation. Ainsi, un constructeur cherchant à créer une nouvelle sorte d'autobus verra pour commencer à modifier cette formulation. Il ne se demandera plus "Comment inventer un autobus qui soit plus efficace?", mais plutôt "Comment fabriquer un véhicule permettant le déplacement de groupes de passagers simultanément?".

Pour ce qui est de la deuxième étape, l'analyse du problème, il s'agit de passer en revue les facteurs descriptifs qui se retrouvent dans la version généralisée du problème en fouillant un peu pour identifier certains de leurs paramètres. "Véhicule", "déplacement", "groupe", "passagers" et "simultané" seraient ici les facteurs, autrement dit, auxquels viendraient se greffer quelques images en découlant. "Barque", "canot", "dromadaire" et "pousse-pousse" pourraient être par ailleurs des paramètres du facteur "véhicule", et ainsi de suite. Chacune de ces variables sera ensuite consignée dans un

lexique, où elle deviendra un axe de cette charte morphologique nécessaire pour construire une matrice - troisième étape. À partir de chaque case définie par cinq paramètres, étant donné qu'on a cinq facteurs, émergeront finalement des solutions, qu'il restera à examiner et soupeser à l'intérieur de la phase ultime (la détermination de la performance idéale).

Si "très peu de cas d'applications intégrales de l'analyse morphologique ont été divulgués" (40) dans l'histoire de la créativité, c'est que la technique de Fritz Zwicky nécessite en principe un investissement important en temps et en énergie. La moindre matrice comptant plusieurs facteurs et paramètres peut théoriquement représenter des quantités imposantes de solutions à interroger. C'est pourquoi les spécialistes se sont parfois permis de simplifier sa procédure et d'emprunter des raccourcis. Parnes a entre autres adapté la méthode pour des étudiants chargés de mettre sur pied une campagne de publicité commerciale pour une confiserie sise en plein cœur d'une ville. Trois variables indépendantes furent tout d'abord sélectionnées (l'occasion ou le contact publicitaire; les sujets de publicité; les voies et moyens d'information), suivies d'une dizaine d'idées concernant chacun de ces facteurs. En d'autres mots, on retrouvait donc une trentaine de paramètres (dix

motivations de besoin ou d'attrait; dix objets pour cette réclame; dix instruments ou procédés d'information). Chaque idée de motivation pouvait entrer en relation avec chaque objet de publicité puis chaque dispositif d'information, avec le résultat que les dix idées de chacun des facteurs permettaient de produire, par combinaison, mille suggestions qu'il allait falloir analyser. Et Parnes de conclure:

> Il est bien évident que, plus nous dépensons d'imagination à développer la liste des facteurs autonomes puis à concevoir des idées pour chacun d'eux, plus nous pourrons produire de combinaisons grâce à notre analyse morphologique (41).

2.2.5 - Le paradoxe

Même si elle n'a qu'un rapport plutôt lointain avec l'approche du même nom que nous utiliserons dans le cadre de notre expérimentation, la technique du paradoxe conçue par Frank E. Williams mérite qu'on s'y attarde, ne serait-ce que pour plus facilement percevoir les particularités qui la distinguent de la méthode faisant l'objet de nos chapitres troisième et quatrième. Elle s'appuie en effet sur trois définitions du phénomène - "*situation opposed to common sense; self-contradictory statement or observation; discrepancy in belief but true in fact*" (42) - qui

s'accompagnent de possibilités nombreuses mais inexploitées en général. Ces définitions font ressortir le caractère tout à fait particulier du paradoxe, quelle que soit sa forme, lequel est, au bout du compte, une observation échappant à la plupart des schèmes habituels ou à leurs règles.

Une situation opposée au sens commun? C'est Bohr disant: "Ce n'est pas assez fou pour être vrai" (43). Un énoncé ou une observation contradictoire? C'est ce personnage de Julien Green demandant qu'on ne l'appelle pas pour, au contraire, qu'on l'appelle (44). Une réalité à l'opposé de ce pensent tous les gens? C'est Laing écrivant: "Quinze années d'études et de recherches sur "la sagesse, la maladie mentale et la déraison" ne m'ont apparemment pas rendu plus sage" (45). Dans les trois cas, l'on est en présence de formules qui défient d'une façon ou de l'autre certaines lois empreintes de rationalité, mais tout en dépassant, comme on le verra plus tard, le calembour. Aussi, quand Rosalie L. Colie émettra l'opinion que, "*basically, a paradox is a word-play, a pun, expressed in rhetorical and logical form*" (46), il importera de faire remarquer qu'elle est en-deçà de la vérité, puisqu'il repose sur des fondements complexes qui l'amèneront même à prendre plusieurs formes.

Quoi qu'il en soit, dans l'esprit de Williams, la technique est foncièrement simple. Pour l'appliquer, il n'y a qu'à soumettre à ses étudiants quelques-uns des milliards de paradoxes qui peuplent l'existence. Ils seront alors forcés de réfléchir. Ces propositions leur sembleront spéciales, parce que contraires à certains principes de la logique élémentaire, et nécessiteront une manipulation raffinée des associations en place. Bien entendu, Williams illustre ses propos d'exemples convaincants et se rapportant à divers niveaux et matières, peu importe le type de paradoxe qui sera mis en cause, comme dans cet extrait du tome deuxième de A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process:

> *"In social studies when pupils explore problems of poverty, let them consider old proverbs such as, "Hard work will solve any problem". Or, in science, ask them to prove or discuss some of the old wives' tales, such as touching a toad will cause warts. This strategy sensitizes pupils to evaluate between true fact and popular notion"* (47).

Plus souvent qu'autrement, les exercices proposés par Williams se présentent sous la forme de questions, néanmoins, touchant directement le pourquoi du paradoxe souligné en fonction d'une prémisse établie dès le point de départ. Par

exemple, si les artistes sont aussi importants qu'on le prétend dans nos sociétés modernes, pourquoi faut-il qu'ils aient tant de difficulté à joindre les deux bouts? Ou encore, alors que certains pays sont qualifiés de riches et de développés, pourquoi regorgent-ils littéralement de pauvres et d'affamés? Autant d'interrogations devant lesquelles il est difficile de démêler les réponses, et qui, on le voit, posséderont des ramifications alimentées par la sève de multiples domaines. Demander à un étudiant comment il se fait que, dans des contextes démocratiques, des gens soient privés impunément de liberté et d'égalité, c'est le confronter à une dichotomie ne se laissant pas apprivoiser aisément en raison de tout ce qu'elle implique, mais qui est en même temps pleine de ressources et de promesses sur le plan de la réflexion. Qu'on songe seulement à toutes les possibilités qui s'offriraient ici à l'enseignant désireux de fouler le terrain de la conscientisation sociale, pour ne citer que ce cas, quoique bon nombre de questions demeurent plus prosaïques. Car s'interroger sur la prononciation changeante d'une des vingt-six lettres de l'alphabet relève aussi de la technique du paradoxe, telle que perçue par Frank E. Williams, ce qui donne une idée du très large registre à l'intérieur duquel il sera toujours possible d'opérer.

2.3 - La démarche exploratrice

La démarche exploratrice regroupe des "techniques qui vont accompagner presque naturellement les différentes phases d'une résolution de problème" (48). Certaines se rapportent à l'ensemble du processus. D'autres concernent une étape bien précise, comme l'observation, la cueillette des informations, la création de nouvelles relations, la définition de la difficulté, l'identification des éléments manquants, la quête de solutions, l'émission de suppositions, la formulation des hypothèses et leur vérification. Les noms et le nombre de celles-ci pourront varier d'un auteur à l'autre, selon la manière dont on abordera cette démarche.

Dans Créativité et pédagogie ouverte (49), pour un, André Paré évoque l'"approche multisensorielle" (explorer en utilisant le plus grand nombre de sens), la "formulation de questions et formulation de problèmes" (s'habituer à formuler des interrogations et à percevoir les manques et les incongruités), la "réceptivité à la surprise" (réserver un bon accueil à l'imprévisible), l'"utilisation des erreurs pour le développement" (profiter de toutes les occasions de changement et d'apprentissage), la "recherche à l'aventure" (utiliser

une première exploration pour un travail ultérieur qui sera plus systématique) et les "habiletés de recherche" (développer les habiletés qui correspondent à la recherche historique, descriptive et expérimentale).

2.3.1 - L'observation et l'analyse des personnes créatrices

Pour qui désire voir en action le processus de résolution de problème, quoi de mieux que l'observation et l'analyse des personnes créatrices? Autant ces deux activités peuvent-elles avoir l'air de constituer une technique élémentaire, voire même simpliste, autant fournissent-elles de saisissants portraits du mécanisme à vif. Quelle que soit la discipline, chacun de ces individus - contemporains ou non - a trouvé une voie de chaude lutte et fait figure de pionnier, en laissant dans son sillage des indices souventes fois bénéfiques pour les autres qui suivent. C'est ce que Van Gogh faisait d'ailleurs remarquer il y a une centaine d'années à son frère Théo lorsqu'il lui écrivait:

> Chaque fois que tu auras l'occasion d'observer un artiste en train de peindre ou dessiner, observe-le bien, car selon moi, beaucoup de marchands de tableaux jugeraient différemment maintes œuvres s'ils savaient comment elles sont créées. Il est vrai que l'instinct permet de s'en faire une idée, mais je sais pour ma part que j'ai acquis une meilleure perception de bien des choses en regardant les

artistes travailler et en expérimentant moi-même certaines choses (50).

Un créateur qui s'intéresse à un autre, c'est quelqu'un se ravitaillant à un moment d'un parcours, et se mettant sous la dent de quoi ruminer. Il se nourrit de tout et de rien, ne sachant quoi chercher, dans une attitude caractérisée d'abord par l'ouverture et la réceptivité. Parfois, ce qui le frappera, ce ne sera qu'un détail, mais un détail qui pourrait bien faire toute la différence au sein de sa propre démarche. Autrement, il peut s'agir alors d'une découverte plus fondamentale, liée, par exemple, à ces questions de méthode générale qui sont le lot de chacun. Voilà pourquoi analyse et observation ne sauraient s'appliquer qu'à des créateurs de notre champ d'intérêt principal, mais à tous, sans exception. Le confirment de nombreux témoignages, dont celui que l'écrivain Anaïs Nin a livré dans Ce que je voulais dire (51), et dans lequel elle affirme s'être alimentée moins auprès de collègues illustres (comme Simone de Beauvoir ou Doris Lessing) que de gens travaillant dans d'autres domaines (musiciens, compositeurs, chorégraphes, cinéastes, etc.).

L'analyse et l'observation des personnes créatrices, c'est aussi l'analyse et l'observation du changement et des attitudes

dites bloquantes. Dans le premier cas, cela signifie qu'il faut être attentif à la dynamique des choses, ce qui suppose une certaine forme d'entrainement. Que l'on parle de percevoir les changements, de les décrire, d'en saisir toutes les dimensions, de comprendre leur interdépendance ou de dépister leurs conséquences chez les humains ou dans l'environnement, il est clair que tout s'apprend, à force de perspicacité et d'attention. Certes, rien n'empêche un individu d'y parvenir par le biais de l'auto-critique, excepté qu'il est plus facile de procéder à ces réflexions en prenant du recul. Il en est de même pour le second cas, c'est-à-dire en ce qui concerne tous ces obstacles à la créativité que nous avons eu l'occasion d'aborder dans notre chapitre premier.

L'avantage de la présente technique, c'est qu'il n'y a aucun effort à fournir pour tomber sur les personnes ou les circonstances susceptibles de nous en montrer. Tout peut être prétexte à découverte. Il suffit d'être prêt et disponible. La moindre visite chez le cordonnier, et voilà une opportunité, s'il est créateur, de revitaliser notre potentiel. L'agriculteur, l'ouvrier, l'artisan, le marin, le retraité ou le chômeur, chacun peut être en mesure de nous dévoiler quelque secret ou de nous épauler dans notre recherche, à condition, comme l'écrit Thi-

bon, d'avoir "juste assez d'intelligence pour savoir qu'on ne sait rien" (52). "D'ailleurs, un peu d'humilité sied bien à qui tient la gageure insensée de créer" (53), selon le mot de Volkoff, puisqu'elle accroît notre perméabilité vis-à-vis l'information qui nous parvient.

Mémoires, biographies, autobiographies et journaux intimes restent également d'excellents outils pour examiner personnes et façons de faire, d'autant plus qu'ils permettent de joindre l'utile à l'agréable. Parcourir ces ouvrages équivaut en quelque sorte à rencontrer le créateur. Dès que l'entreprise est authentique, transparaissent distinctement les diverses phases suivies par l'individu, ainsi que les principaux écueils qui se sont dressés en face de lui. C'est à ce moment qu'il devient tout à fait passionnant d'y regarder d'un peu plus près, afin de décrypter l'itinéraire emprunté et le pourquoi de la réussite. Des livres comme les Mémoires (54) du docteur Penfield ou le Journal (55) de Franz Kafka sont particulièrement intéressants à cet effet, bien que différents l'un de l'autre à maints égards. Certaines correspondances sont aussi dignes de mention parce qu'elles grossissent notre mémoire collective, quoique le genre semble petit à petit en train de s'éteindre, ce que nous ne pouvons que déplorer.

2.3.2 - Le processus d'invention

La première façon d'aborder le processus d'invention, c'est d'imaginer comment les diverses machines qui nous entourent fonctionnent. Il peut s'agir de mécaniques vraiment complexes, comme l'automobile, ou d'appareils ménagers dont on se sert tous les jours (grille-pain, bouilloire, cafetière, rasoir, etc.). Ainsi, d'objets utilisés automatiquement et presque sans qu'on s'en aperçoive, en pressant vite un bouton, on passe alors à autant d'instruments pédagogiques, et, surtout, à autant d'occasions de faire valoir son imagination. "Cela peut se faire verbalement ou souvent mieux, par une représentation graphique, par un plan" (56), estime-t-on, lesquels éloignent le côté superficiel qui pourrait peut-être transparaître. On compare ensuite ses résultats avec la réalité, jusqu'à ce que l'on soit en mesure de comprendre cette dernière mais aussi d'évaluer l'originalité de son apport.

Peu importe ce qu'on a pu trouver, l'essentiel est qu'il y ait eu questionnement et réflexion, au-delà des comportements passifs habituels qui sont le propre de nos sociétés de grande consommation. On a essayé d'expliquer ce qu'il y avait dans la mystérieuse boîte noire, exercice qui n'est jamais fait

en vain. En classe, avec des enfants, certains enseignants vont même leur proposer de démanteler puis de reconstruire les engins, après qu'ils aient mis sur papier l'ensemble de leurs idées, en affirmant qu'il n'est pas rare de voir des élèves les remettre en marche comme si de rien n'était. De toute manière, ce qui est sûr, c'est que le seul fait d'émettre ses explications personnelles revient à produire des alternatives, et qu'il est toujours bon de savoir se débrouiller en ce sens.

Quant à la deuxième façon, développée par Edward de Bono dans The dog exercising machine (57) et Children solve problems (58), elle consiste essentiellement à inventer des machines imaginaires. Il demande à des enfants, dans le second ouvrage, de créer tantôt une bicyclette pour les facteurs, tantôt une balance destinée à peser des éléphants, pour ne citer que deux exemples. Ceux-ci doivent présenter leurs résultats au moyen d'un schéma ou d'une esquisse, qu'ils accompagneront, au besoin, d'un texte en détaillant le fonctionnement. Dessins et commentaires ne sont évidemment pas exempts de fantaisie, en plus d'être drôles, sauf qu'ils débordent souvent de multiples astuces, comme dans le premier ouvrage, où de Bono les convie à mettre au point un appareil permettant aux chiens de faire de l'exercice. Si les enfants

déploient tant d'ingéniosité, note l'auteur (59), ce n'est pas parce qu'ils sont plus flexibles que les adultes, mais plutôt parce qu'ils présentent plusieurs caractéristiques qui font d'eux de meilleurs utilisateurs de la pensée latérale. Ils ne se préoccupent pas de savoir comment les choses devraient être faites, tout en étant lents à rejeter des idées à cause de leur manque d'esprit critique. En outre, ils sont étrangers à toute restriction d'ordre matériel (coûts, énergie, design, etc.), sans compter que, au lieu d'être tentés d'empr'inter une voie déjà tracée par l'expérience ou l'éducation, ils n'ont parfois pas d'autre choix que de se forger une approche personnelle.

"La même problématique peut nous conduire à amener les enfants à inventer ce qu'il faut pour solutionner leurs problèmes d'organisation en classe" (60), indique Paré, c'est-à-dire à faire preuve d'imagination dans une situation les concernant directement. Problèmes de disposition, de temps, de nettoyage, de rangement, de circulation ou de décoration, tout peut faire l'objet de suggestions et d'améliorations. Il importe seulement de ne pas en rester au stade de la discussion, et de passer aux actes, le moment venu, qui transformeront le réel. On aura alors contrôlé les choses, et non le sentiment qu'on est à leur merci. C'est d'ailleurs dans cet

esprit que Neill écrivait "Ne bridez jamais l'imagination d'un enfant, son éducation scolaire le fait bien assez" (61), et qu'André Breton, naguère, affirmait:

> Cette imagination qui n'admettait pas de bornes, on ne lui permet plus de s'exercer que selon les lois d'une utilité arbitraire; elle est incapable d'assumer longtemps ce rôle inférieur et, aux environs de la vingtième année, préfère, en général, abandonner l'homme à son destin sans lumière (62).

2.3.3 - Les questions provocatrices

La provocation est l'un des principaux moteurs du processus créatif. Pour le comprendre, il faut savoir qu'un système aussi structuré que le cerveau fabrique des schèmas auxquels on a recours en permanence, et que la principale activité du raisonnement demeure d'associer les données à ces schèmas pour nous permettre d'agir avec efficacité. Or, pour modifier ces schèmas ou ces perceptions, l'on a besoin de quelque chose de différent, de déstabilisateur, qui a précisément pour nom la provocation. Elle ébranle les idées habituelles de telle sorte que l'on puisse en adopter de nouvelles, mais sans nous faire décrire les choses telles qu'elles sont ou telles qu'elles devraient être. En réalité, celle-ci nous conduit dans l'univers des "Que se passerait-il si?"

et des "Supposons...", par l'entremise, le plus souvent, de questions dites provocatrices:

> L'un des aspects les plus remarquables et les plus utiles du langage est de nous permettre de poser des questions. [...] Une question appelle une réponse, un mouvement. [...] L'exploration est générale, une recherche s'applique dans une certaine direction vers un objectif déterminé, et une question est encore plus spécifique. Poser une question est une façon de définir ce que nous ne savons pas. Une question fixe un objectif d'information au-devant de nous. Poser des questions est encore plus important que d'y répondre. Savoir formuler des questions est une aptitude importante. [...] Une question est un processus de concentration, plus particulièrement sur des points que nous ne connaissons pas, mais que nous sommes conscients de ne pas connaître (63).

Que pourrait dire un chapeau à un support à chapeaux? Quand les fantômes s'amusent-ils le plus? Que se produirait-il si les vaches n'avaient plus d'estomacs? Combien de sortes d'explosions sont-elles causées par les gens? Quelles sont toutes les significations du mot "livre"? Qu'est-ce que le terme "gros" signifierait pour nous si nous étions des éléphants? Quels sont les produits que l'on peut ranger dans des boîtes de conserve? Des bouteilles? Des tubes? Et des boîtes de carton? Voilà quelques échantillons de questions provocatrices, tels

que proposés par Williams dans l'un des exercices de Classroom ideas for encouraging thinking and feeling (64). Ces dernières surviennent surtout au commencement d'une démarche de pensée. Ce sont des agents déclencheurs qui contraignent une personne à faire le tour de ce qu'elle sait avant d'aller plus loin dans sa réflexion sur un problème, et qui la forcent à remodeler brutalement la configuration de sa perception.

C'est sans contredit Hilda Taba qui s'est attardée avec le plus de succès aux modalités du questionnement et aux manières de le rendre viable. Son modèle inductif comporte des questions incitatives correspondant à trois stratégies d'enseignement - formation de concept, interprétation des données, application de principes -, destinées à développer l'habileté à catégoriser et à utiliser des catégories. Des activités explicites et des opérations mentales implicites sont reliées à ces questions (Que voyez-vous? Qu'entendez-vous? Que remarquez-vous? Qu'est-ce qui va ensemble? D'après quels critères? Comment appelleriez-vous ces groupes? Qu'est-ce qui appartient à quoi? Qu'avez-vous remarqué? Pourquoi telle chose s'est-elle produite? Que signifie telle chose? Quelle image cela fait-il surgir dans votre esprit? Qu'en concluez-vous?

Qu'arriverait-il si? Pourquoi croyez-vous que cela se produirait? Que faudrait-il pour que telle autre chose soit généralement vraie?), lesquelles fournissent l'occasion de s'orienter du connu vers l'inconnu et aussi du concret vers l'abstrait. Le chapitre sixième ("*The key role of questioning*") de A teacher's handbook to elementary social studies (65) renferme notamment des renseignements sur le rôle de celui qui questionne et sur les différentes sortes d'interrogations. Taba parle d'une question d'ouverture ("*the opening question*"), de questions de démarrage ("*the lifting questions*") et de questions de support ("*the supporting questions*"), qu'elle définit en long et en large, exemples à l'appui. Elle insiste également pour dire qu'il est capital de

> "*distinguish between mind-shrinking questions that tend to set students up to say exactly what the teacher wants them to say (a game like this is one that only a few students can play well) and questions that provide a setting and a stimulus for a student's own thinking*" (66).

2.3.4 - La visualisation

De l'architecte qui dessine les plans d'un édifice jusqu'au poète qui ressasse les images d'un printemps de sa jeunesse,

en passant par le biologiste qui réfléchit aux bacilles aperçues dans son microscope, l'on ne compte plus les adeptes de la visualisation pour la simple raison que tout le monde l'utilise. Elle consiste à générer et manipuler une imagerie visuelle, c'est-à-dire à se représenter les choses en leur absence. Par ailleurs, même s'il est exact que chacun a le pouvoir de recomposer en images le matériel déjà enregistré par notre mémoire et que certains ont plus de facilité à se représenter l'espace, on gagne assurément à développer peu à peu cette capacité. Tout se traduit en images, de fait, incluant les choses les plus abstraites, et souvent avec plus de vérité que si l'on employait le langage parlé ou écrit, ce qui peut être fort utile dans les cas où la résolution de problèmes s'enlise dans le flottement et l'imprécision.

Générer une imagerie visuelle, explique Williams (67), c'est exprimer des idées, des pensées, des sentiments ou des expériences à travers des illustrations. La manipuler, c'est l'examiner, la réorganiser, la transformer, aussi longtemps que des résultats satisfaisants n'auront pas été obtenus. Pour ce faire, concrètement, on recommande donc de fixer ce que l'on voit sous forme de dessin. "*Drawing requires that one look carefully and observe both details and overall*

relationships " (68), mis à part le fait que, fréquemment, l'acte lui-même nous donne l'occasion de recueillir des informations qui autrement auraient pu passer inaperçues. Mais la représentation peut tout aussi bien emprunter un mode d'expression qui lui est connexe (graphique, maquette, plan, diagramme, collage, montage, photographie), au gré des circonstances ou simplement des penchants.

Des sortes d'imagerie visuelle, il y en aurait six, selon ce qu'en révèlent Douglas M. Hill et Sheldon R. Baker dans Mental imagery and learning (69). Ce sont l'imagerie statique ("*simple memory images* "), l'imagerie de construction ("*the organization of non-visual sensory information into visual form* "), l'imagerie de transformation ("*active exploration and transformation of elements in the visual field* "), l'imagerie métaphorique ("*use of visual metaphor and analogy in the mind* "), l'imagerie de résolution de problèmes ("*intuitive synthesis involving extrapolation* ") et l'imagerie schizogénique ("*ill-defined end point on visual imagery continuum; uncontrolled; includes hallucinations* "). Aussi, tout utilisateur aurait intérêt à se renseigner sur les modalités d'application des cinq premières (la sixième étant pathologique), ainsi que sur les

diverses façons de les intégrer à un enseignement axé sur la créativité.

Les meilleurs exemples d'exercices pour développer la visualisation se retrouvent à notre avis dans les publications de Frank E. Williams citées dans notre bibliographie. Dans l'un de ces cas (70), un professeur montre à des enfants plusieurs reproductions de Picasso, rattachant chacune d'elles aux périodes de l'œuvre et à certains événements de sa vie. Ensuite, après avoir annoncé aux enfants que le peintre avait déjà produit un tableau intitulé Trois musiciens, qu'il prend soin de ne pas montrer, il leur demande de se servir de leur imagination et de prédire à quoi il pourrait ressembler. Le groupe commence alors à discuter et faire des croquis en fonction des impressions accumulées depuis le début de la rencontre, jusqu'à ce que, à la fin de l'activité, la reproduction lui soit finalement dévoilée. Suit aussitôt l'échange sur les similitudes et différences entre ce qu'il a fabriqué et ce qu'il a sous les yeux, dans un élan qui donne ordinairement lieu à d'enrichissantes analyses.

L'erreur à ne pas faire lorsqu'on songe à la visualisation, c'est de l'associer exclusivement à la création dans les arts.

N'importe quel petit problème de calcul (Claude et Paul sont tous deux plus vieux que Louise; Claire est plus jeune que Claude mais plus vieille que Paul; Marie est plus vieille que Claude; quelle est la personne la plus jeune et de qui est-elle suivie?) est là pour le prouver. Elle est au contraire une clé permettant d'aller au cœur de disciplines comme la physique, la chimie, l'astronomie ou la biologie, où ses vertus pédagogiques sont également mises à contribution, tout en constituant une ressource qu'on remarque chez chaque créateur. " *Creative individuals appear to have stumbled into and then developed to a high degree of perfection an unusual hability to visualise mentally* " (71), écrit d'ailleurs un spécialiste de la question, une habileté tellement inhabituelle qu'elle frise parfois même l'hallucination.

2.3.5 - L'approche multisensorielle

Ce fut longtemps le propre de nos sociétés occidentales que de considérer l'esprit et le corps comme deux entités bien distinctes. Or, maintenant, on sait que les systèmes sensoriel et moteur font à la fois partie du cerveau et du corps, et que le développement de chacun est un pré-requis indispensable à la bonne marche du fonctionnement cognitif. Il va donc en être

de même sur le plan de la créativité, étant donné qu'elle aussi s'alimente à la base d'informations, ce qui signifie que, peu importe le domaine exploré, on aura avantage à mobiliser ses sens. Ceux-ci restent en effet le moyen le plus efficace de récolter des données et de prendre contact avec la réalité, parce qu'ils nous disent ce que nous savons sur le monde qui nous entoure et constituent une plate-forme pour l'éclosion de la pensée abstraite.

Face à un problème, dans ce contexte, n'user que d'un seul de nos sens équivaut presque toujours à réduire les données et à ne gratter qu'en surface. Comme pour les cinq doigts de la main, un effort concerté des cinq sens offre davantage de prise. Pourtant, c'est le comportement qui nous est le plus familier. Cela tient peut-être au fait que la vue occupe beaucoup de place dans nos vies d'adultes, à moins que ce ne soit quelque effet du langage verbal. En tout cas, quand on s'y attarde, il semble que rien ne soit moins inné, vu que les enfants, eux, ne savent pas se limiter:

> *"In the early years, children use all their senses to learn about the world. They handle a new object, look at it from all sides, listen to any sound it makes, smell it, and often put it in their mouths both to taste it and to explore it with their tongues. By taking in*

information through all their senses they come to "know" the attributes of that object. Only later will they associate verbal labels with the object and its attributes" (72).

Outre la vue, l'ouie, le goûter, l'odorat et le toucher, le système sensoriel inclut cependant d'autres éléments capables de nous mettre en relation avec le monde extérieur. Ce sont les systèmes kinesthésique, vestibulaire et viscéral, lesquels gèrent toute la gamme des sensations internes. Le système kinesthésique loge dans les muscles, les ligaments et les tendons. Il nous procure l'information sur le mouvement du corps. Le système vestibulaire, situé dans la cavité du labyrinthe osseux de l'oreille interne, enregistre la position du corps, le mouvement, la direction et la vitesse, en plus de jouer un rôle important dans l'interprétation des stimuli visuels. Enfin, le système viscéral transmet les sensations émanant des organes internes.

Pour Michael F. Andrews, dans un article intitulé "Restatement of synesthesics principles" (73), l'approche multisensorielle demeure essentiellement synesthésique, c'est-à-dire embrassant tous les modes d'apprentissage et de savoir. Selon lui, les dimensions kinesthésique, vestibulaire, viscérale,

olfactive, émotionnelle et morale doivent être partie intégrante de nos expériences fondamentalement visuelles. Ainsi, notre perception visuelle d'un incident peut-elle s'accompagner de considérations diverses reflétant une variété de qualités sensuelles, qu'il restera à intégrer symbiotiquement en un ensemble harmonieux. L'avantage de la technique réside en ce qu'elle permet de mieux faire la part des choses et entre autres de dissocier l'objectif et le subjectif, puisque, en séparant par exemple une composante sonore du problème d'une composante purement émotionnelle, une personne est appelée à départager ce qui vient d'elle et ce qui émane du reste dans cette réalité.

Que ceci soit difficile à mettre en œuvre, tous en conviendront. On touche à "la construction du réel" et à "l'élaboration de l'univers", dont Piaget a retracé la genèse chez l'enfant (74). Il faut également compter d'autres aspects qui ont leur incidence, comme "l'espace qui parle", pour utiliser les termes d'Edward T. Hall (75). Voilà pourquoi il existe des guides permettant de procéder avec un minimum de méthode et de pénétrer rationnellement "l'agglomérat hétérogène" du système sensoriel. Parnes (76) en propose un fondé sur ce qu'il appelle des "catégories descriptives", qui sont à dire vrai des

paramètres nous remémorant des facettes à ne pas oublier (odeur, substance, structure, couleur, forme, texture, sonorité, goût, etc.). Quant à ceux qui désireraient disposer d'exercices pratiques relevant de l'approche multisensorielle, ils en trouveront dans le chapitre septième de Teaching for the two-sided mind (77).

2.4 - Démarches diverses

D'autres démarches trouvent habituellement place dans la même foulée. Elles mettent surtout en lumière la prédiction (soutenir des hypothèses à partir d'informations incomplètes), l'évaluation (comparer des possibilités et déterminer les plus prometteuses) et la communication (cristalliser sa pensée et en faire part aux autres à l'aide des langages). Les techniques qu'elles recoupent varient beaucoup selon les spécialistes consultés, qui y vont parfois de découpages aléatoires. C'est ainsi que la visualisation - classée ici-même dans la démarche exploratrice - se retrouve fréquemment dans les démarches prédictive et communicative, ou que certains sentent le besoin de parler de démarche innovatrice (considérer la créativité comme transformation et changement), alors que d'aucuns préfèrent l'insérer dans les précédentes.

Si le total des démarches n'excède guère une dizaine, la somme de toutes les techniques de créativité est de son côté impressionnante. En fait, il y en a tellement que tout décompte ne saurait être qu'approximatif. Certaines ont bien entendu tendance à se confondre ou à chambranler sur des assises théoriques précaires, mais la majorité possède des fondements solides qui en font d'excellents instruments de travail. Comme il faut aussi tenir compte qu'il en est de nouvelles qui surgissent régulièrement çà et là, l'on mesure aisément la rapidité de notre survol. C'est pourquoi nous compléterons ce chapitre par une revue de quelques autres se détachant du peloton de par leur ingéniosité ou leur finesse.

2.4.1 - La réversion

Aborder un problème au moyen de la réversion, c'est inverser délibérément les données connues et évidentes s'y rapportant. On progresse à rebours en partant de la solution espérée, de façon à ce que le système se retrouve en quelque sorte la tête en bas. "Par exemple, au lieu de voitures circulant sur une route, on imaginera la route qui se déplace sous les voitures" (78). Ou bien, "au lieu d'un toit porté par des murs, on étudiera la formule des murs accrochés au toit" (79). Ce

renversement des facteurs nous conduit une fois de plus à changer le point de vue selon lequel est envisagé le problème, dans le but de nous faire prendre conscience de solutions jusqu'alors insoupçonnées.

Tout comme le paradoxe occupait une place particulièrement importante dans l'humour grâce à des phrases comme "Bien que nos renseignements soient faux, nous ne les garantissons pas" (80), la réversion reste l'un de ses mécanismes les plus redoutables. Aussi est-il intéressant de fouiller de ce côté pour voir quelles sont les formes qu'elle peut parfois prendre. Par exemple, "on nous présentera un personnage qui prépare les filets où il viendra lui-même se faire prendre" (81), raconte Bergson, ou, mieux, cette histoire dans laquelle un clown peinait comme un forçat pour déplacer un piano à queue au lieu de rapprocher son tabouret. Ces énoncés produisent par conséquent une surprise née de ce qu'on a inversé les dénouements prévisibles avec leur contraire, une surprise analogue aux voies qui s'offrent aussitôt que la réversion s'insinue dans la résolution de problèmes.

"Cette situation est assez proche de celle d'une fin de partie aux échecs" (82), écrit de Bono, où l'on se demande

quels développements ont pu aboutir à un point donné. L'état venant tout de suite avant la solution devient en d'autres termes une destination, derrière laquelle il faudra en chercher une nouvelle, et ainsi de suite jusqu'à ce que le départ de toute l'action soit en vue. C'est dire qu'un fractionnement du cheminement doit accompagner l'espèce de tête-à-queue dont il est l'objet, afin que la remontée puisse s'accomplir par étapes successives.

Élégante, astucieuse, la réversion n'est cependant pas exempte de ces embûches qui se présentent chaque fois que l'on se sert d'une technique de créativité. Le fait de réfléchir sur des sous-problèmes risque notamment de nous détourner de l'aspect global du problème, sans parler des difficultés inhérentes au renversement. Pour de Bono,

> si le processus est efficace, il n'est pas aisé, car il exige beaucoup d'imagination et d'agilité d'esprit. Les étapes doivent être courtes et concrètes. Il est également indispensable de concevoir clairement la dernière (83),

de manière à ce que l'ensemble du circuit soit clair. À cela s'ajoute la confusion pouvant naître de cette représentation inhabituelle, qui nous oblige à adopter une ligne de conduite à l'opposé de celle qui s'impose ordinairement presque malgré nous.

En nous forçant à commencer par la fin, la réversion est en tout cas sans pitié pour les sujets victimes de leurs objectifs emmêlés. Ils doivent les identifier avec précision, sous peine ne pas pouvoir s'en servir. Cela explique pourquoi bon nombre de personnes refusent de persévérer sans même avoir complété une seule tentative. Sans doute ont-elles compris le côté inéluctable des visées nettes que cet ordre nouveau ne leur permet plus de reporter. De lointains, les objectifs deviennent tout à coup quelque chose de présent, qu'il leur faut incorporer immédiatement à la réflexion en cours. Par contre, relativement souvent, l'on assistera exactement au contraire, quand les gens, après avoir franchi l'étape première, n'auront pas besoin d'aller plus loin pour voir la situation se débloquer. On dira alors que ce qui accrochait résidait dans la délimitation du seul but, que la phase initiale de la réversion leur aura permis de compléter pour de bon.

2.4.2 - Le raisonnement par l'absurde

Un raisonnement classique est binaire (ce qui n'est pas vrai est faux et réciproquement), linéaire (une cause par conséquence et un seul facteur par unité de temps) et convergent (pour plusieurs données il n'y aura qu'une

solution). Nos sociétés regorgent d'exemples de ce type de raisonnement, qui vont du syllogisme classique aux ordinogrammes informatiques. Il donne lieu à des définitions claires et aussi à des classes, s'adaptant bien à l'analyse de conjonctures closes et stables. Toutefois, note Pierre Lemaitre, sa systématisation amène "à bâtir des hypothèses d'absolu, d'éternel, de simplicité, d'unicité, d'exhaustivité, etc." (84), qui ne cadrent pas toujours avec ce qu'on recherche, et qui en font une logique de l'inerte et de l'équilibre applicable à des problèmes parfaitement délimités.

Parallèlement, signale Lemaitre (85), le raisonnement requis doit parfois exploiter les contradictions, être mené de manière relativiste, tenir compte de l'incertain, fonctionner en termes de système ouvert, et prendre en considération interactions, causes concourrantes et rétroactions. Pour y parvenir, il y a nos techniques, dont c'est précisément la raison d'être. Jongler avec des paradoxes, c'est par exemple capitaliser sur la contradiction. Seulement, en cas de panne, de résistance, on peut toujours recourir au raisonnement par l'absurde, puisque, pourrait-on dire, aux grands maux correspondent les grands moyens. Est absurde n'importe quel raisonnement contraire à la raison. Énoncé on ne peut plus

tautologique, bien sûr, mais collant tout à fait à la réalité. Effectivement, alors que raisonner, c'est passer d'un jugement à l'autre, à partir de faits donnés, pour aboutir à une conclusion logique, il s'agit cette fois-ci d'aller jusqu'au bout d'une construction ne tenant pas debout. D'après Yvan Landry, "vu la complexité du réel, toutes les définitions ou interprétations qu'on en donne sont toujours partielles" (86), avec le résultat que le raisonnement par l'absurde consiste justement à "pousser le plus loin possible" un raisonnement pour montrer qu'il recèle failles ou erreurs. Celles-ci varieront tant en importance qu'en quantité, et serviront de tremplin, une fois l'exercice complété, aux réajustements à survenir lorsque seront revisités les concepts acquis.

Pour comprendre comment "souvent on cerne mieux un problème en utilisant l'absurde" (87), il n'y a qu'à songer à ces éducateurs qui non seulement laissent l'enfant élaborer une façon de voir vouée d'avance à l'échec mais apportent eux-mêmes de l'eau au moulin. Cela conduit évidemment l'enfant à corriger sa trajectoire ou à en nuancer les applications, dans le sillage de l'auto-critique qui démarre dès qu'il perçoit le défaut de la cuirasse. La technique est hautement efficace, de l'avis général, en dehors des

précautions dont il vaut mieux s'entourer. Par exemple, remarque Paré,

> elle implique que les relations entre l'éducateur et les enfants soient parfaitement claires et exemptes de toute menace. Autrement un enfant peut se sentir menacé. Une telle technique peut conduire à ridiculiser ou inférioriser un enfant. Dans un climat dégagé, où l'on sait jouer avec tout, c'est une technique fort bien acceptée et très agréable qui rejaillit sur le climat global de la classe (88).

Une autre variante revient à soumettre à des étudiants une phrase ou une définition boiteuse, quand ce n'est pas carrément fausse, en leur demandant de démontrer que cette affirmation ne tient pas compte de toute la réalité. Un énoncé tel que "L'individu crée ses propres valeurs" est en cela typique. Il incite le sujet à faire preuve de circonspection et à aligner les motifs lui donnant droit de conclure à son absurdité. Autant que possible, la phrase doit être séduisante et ne rien laisser paraître, cependant, afin que l'entreprise représente une difficulté même pour les plus clairvoyants des étudiants.

2.4.3 - La sémantique générale

Exception faite de quelques disciples et du linguiste polonais Adam Schaff, dans son livre Introduction à la

sémantique (89), l'approche d'Alfred Korzybski - né en 1879 et mort en 1950 - ne regroupe que peu d'admirateurs. Pourtant, à l'heure où bien des gens déplorent que notre civilisation soit parvenue à un si haut degré de développement dans le domaine technique, pendant que, dans d'autres, elle en est restée à des niveaux qui tiennent de l'ignorance pure, Korzybski propose une méthode originale. Celle-ci est complexe mais intéressante pour la formation de l'esprit créatif, parce qu'elle invite à modifier notre comportement mental, c'est-à-dire à penser et à parler autrement (en passant du relatif au général, en pensant par abstractions, etc.).

À ses yeux, le problème, c'est que, dans le domaine technique, il est possible de faire des plans dont les résultats soient prévisibles et la réalisation systématiquement menée, qui débouchent sur les produits qu'on en attendait (des voitures qui tournent rond, des gratte-ciel qui tiennent debout, des barrages qui ne s'effondrent pas), alors que dans ce qu'il appelle le domaine "des affaires humaines" (économie, psychologie, politique, etc.), il y a de grands écarts entre ce qu'on escomptait et ce qui survient dans les faits. Aussi,

> ce dont Korzybski a voulu nous doter, c'est des moyens d'utiliser plus efficacement le langage en accordant mieux sa structure à celle des faits. Il a

> voulu transposer dans la vie courante l'attitude qui est celle du savant en son laboratoire lorsqu'il étudie certains faits et cherche à en rendre compte à l'aide des formules, des équations dont il peut disposer (90),

attendu que le langage usuel, contrairement au langage mathématique, n'a pas su, devant les problèmes qui ne pouvaient être résolus dans les cadres de référence dont on disposait, adopter de nouveaux cadres plus larges que les anciens. La sémantique générale nous entraine donc "à faire fonctionner notre système nerveux comme si nous utilisions le langage mathématique" (91), parce que, en plus d'avoir une structure similaire à celle des faits, ce dernier a également une structure similaire à celle du système nerveux humain.

Concrètement, au lieu d'employer des mots que nous croyons précis ou solides mais qui sont en vérité chargés d'une infinie variété de sens relégués à l'arrière-plan à cause d'une simplification liée à une logique aristotélicienne et formelle, Korzybski recommande une vision pluridimensionnelle, doublée de la "conscience d'abstraire". En clair, quand on dira "Marie est une bonne fille", il s'agira alors de ne pas oublier que Marie est autre chose que bonne, et qu'elle possède beaucoup d'autres caractéristiques qui ne ressortent pas en raison de la limite des vocables. En définitive, "le mot n'est pas

la chose qu'il exprime", écrit Korzybski (92), la carte n'étant pas le territoire et le mot "chien" ne mordant pas, et chaque fois que l'on confond carte et territoire, "un "trouble sémantique" s'enracine dans l'organisme" et y demeurera tant et aussi longtemps que la dissociation n'aura pas été faite de manière claire.

"En disant "ce livre comporte tant de pages", vous devez avoir conscience, au même moment, de la multiplicité de ses autres caractères" (93), souligne Bernard Demory, et c'est cette "conscience d'abstraire" qui fournira à l'individu un pouvoir incontestable. Être conscient du fait que l'on opère une abstraction, c'est ne pas perdre de vue que l'on ne tient compte que d'une partie des caractéristiques, en même temps que c'est l'une des clés de la santé mentale. On pourra alors parler - vis-à-vis les problèmes - de facilitation des déblocages, étant entendu que la personne s'adaptera à la vie plus aisément (elle peut logiquement anticiper l'avenir; elle peut construire en fonction de ses capacités; elle a moins besoin d'ajuster son comportement au milieu environnant). Enfin, pour de plus amples informations sur la sémantique générale de Korzybski, on se reportera à l'ouvrage de Hélène Bulla de Villaret figurant dans notre bibliographie, lequel

renferme toutes les explications possibles sur la dite technique.

2.1.4 - L'approche réductrice

L'approche réductrice est l'une de ces méthodes qu'il est difficile de passer sous silence, en dépit de son caractère ponctuel. Elle est effectivement utile pour démêler les ramifications d'un problème, mais à la condition qu'un certain nombre de circonstances soient réunies. Par exemple, s'il s'agit d'un groupe réfléchissant à une situation ou à une idée lancée par l'enseignant, elle peut être le principal pivot du processus de résolution ainsi que de la dimension d'entrainement l'accompagnant, puisqu'elle consiste à ne répondre que par "oui" ou "non" aux différentes questions qui vont fuser à gauche et à droite.

S'agit-il de tel domaine? Devrait-on enquêter dans cette direction? Y aurait-il un rapport avec ceci? Est-ce que cela dépendrait de? Pourrait-on conclure en ce sens? Voilà le genre de questions auquel sera soumis l'animateur, et qui serviront à faire ressortir certaines pistes au détriment de toutes les autres. Sont confirmées ou infirmées des hypothèses, si l'on

préfère, par quelqu'un connaissant évidemment d'avance la solution, de façon à ce que soit progressivement réduite la totalité des possibilités à envisager. L'éducateur, par son comportement, "oblige les enfants à ne poser qu'une question à la fois, c'est-à-dire à isoler les variables ou les dimensions dont ils tiennent compte" (94), ce qui est la meilleure manière de s'en sortir.

C'est dans "Le jeu des vingt questions", de Bruner, que l'on trouve sans doute l'une des plus belles illustrations de la pensée réductrice à l'œuvre. À un enfant - âgé dans ce cas de onze ans -, il est raconté qu'une automobile a un jour dérapé pour quitter la route et percuter violemment un arbre. La cause de l'accident? C'est à celui-ci de la découvrir, par l'entremise de questions auxquelles on peut répondre par une affirmation ou par une négation. Un coup ce problème résolu, la même tâche lui est confiée à nouveau, mais en fonction d'une autre cause qu'il se doit encore d'identifier. En tout, la procédure est répétée à quatre reprises, écrit Bruner, qui ajoute: "*Children enjoy playing the game*" (95).

Concernant les stratégies à employer pour mener à terme la recherche découlant de ce jeu, il est important de noter

qu'elles différeront parfois beaucoup d'un individu à l'autre, étant donné qu'un site donné peut être accessible par plusieurs chemins. L'on distinguera notamment deux types de questions. Il y aura celles conçues expressément pour mettre en lumière les quelques contraintes contenues dans le problème (destinées à façonner lentement des hypothèses), et celles qui ne véhiculeront rien d'autre qu'une de ces hypothèses:

> *"It is the difference between, "Was there anything wrong with the driver?" and "Was the driver rushing to the doctor's office for an appointment and the car got out of control?" There are children who precede hypotheses with efforts to locate constraint and there are those who, to use our local slang, are "pot-shotters", who string out hypotheses noncumulatively one after the other"* (96).

Une deuxième différence dans la stratégie utilisée réside souvent dans les raccords à faire avec les informations recueillies, parce qu'il est possible de poser des questions recoupant les réponses déjà obtenues et d'autres donnant l'impression qu'on les a ignorées complètement. En général, les gens ont toutefois tendance à regrouper ces questions autour de cycles. Ces cycles reflètent habituellement la poursuite de

quelque notion particulière, avec, en plus, les façons d'établir ou non des relations. C'est ainsi que tous ceux qui fabriqueront des hypothèses à partir d'une localisation de contraintes seront des personnes portées à manipuler les informations rationnellement, d'où la nécessité qu'elles puissent s'appuyer sur une bonne dose de perspicacité.

Appliquée à une activité aussi exigeante que l'enseignement du français au niveau secondaire, par exemple, l'on imagine donc tout ce que peut offrir une technique comme l'approche réductrice, d'autant plus qu'elle ne requiert aucune préparation spécifique et nul matériel particulier. Tout compte fait, chacune des notions fondamentales contenues dans le Guide pédagogique (97) du Ministère de l'Éducation du Québec se prête merveilleusement au procédé décrit ci-haut, bien qu'elles aient surtout rapport à des facettes diverses de la langue française (orthographe, grammaire, sémantique, syntaxe, ponctuation). À supposer qu'un groupe vienne tout juste de terminer la lecture d'un texte, il suffit de lui demander de cerner le pourquoi de certains phénomènes, disons, incluant ceux relevant de la mécanique de la langue proprement dite. Dès lors, même les sujets les plus arides - comme le fameux accord des participes présents et passés - deviennent non

seulement plus faciles à maîtriser, à comprendre, mais également membres à part entière d'une éducation véritable de la créativité.

2.4.5 - Le langage novateur

Tout le monde fait plus ou moins preuve de conservatisme dans l'utilisation du langage. Même en littérature, et c'est dommage, on trouve mille parfaits écrivants pour un seul James Joyce. Certes, ce dernier a peut-être exagéré dans son entreprise de revitalisation d'une certaine langue, excepté que l'on voit mal comment on pourrait être créateur dans la vie et ne pas l'être dans le langage. Car s'il est vrai que, par lui, l'être humain "s'est appris à penser [...] et a trouvé un moyen de pleinement s'épanouir" (98), il est aussi exact que des liens très directs unissent toujours langage et pensée, au point où le conformisme de l'un signifiera nécessairement le conformisme de l'autre.

À des langues aux structures contraignantes et imposant une norme sociale qui contrecarre souvent l'imagination créatrice, il incombe par conséquent d'opposer une bonne part d'activité ludique qui assurera le développement de facultés

comme la flexibilité et la fluidité. Il faut jouer avec les mots, c'est-à-dire "prendre ses distances avec le langage et donc avec soi-même" (99). Cette attitude équivaut à se révolter contre "le cliché, la redondance, le stéréotype, tout ce qui fait que les mots fonctionnent comme des automatismes, sans entrainer une pensée, sans signifier" (100). Des plus simples tics jusqu'aux formules toutes faites, chacune de ces occasions de ne pas réfléchir doit être contournée au profit d'inventions, malgré les difficultés abondantes que cela ne manque pas d'entrainer.

En général, dans ce domaine, on distingue deux sortes de jeu. Tout d'abord, il y a le jeu sur le sens, lequel peut revêtir des formes multiples, comme le rapprochement inattendu de deux vocables étrangers l'un à l'autre, ou, encore, l'exploitation habile de la synonymie. Mais au fond, ce ne sont là que deux manières de pratiquer les relations forcées et l'association. De même, on songe à la manipulation de l'ambiguité et de la plurivocité ("Il regarde la scène du balcon"), ainsi qu'aux différentes violations de sens ("La terre est bleue comme une orange"), sans parler des procédés comme le détournement, l'allusion, l'aphorisme, le précepte, le calembour, le chiasme, etc.

Pour ce qui est de la seconde sorte, qu'on appelle le jeu sur la forme, l'on dénombre encore davantage de façons de jongler avec le langage. Les procèdes les plus connus restent essentiellement la rime, la répétition, l'allitération, l'assonance, le rapprochement de paronymes, les fausses coupes et le contrepet. Leur présence signifie un dépassement de la fonction référentielle du langage, au sens où l'entend le linguiste Roman Jakobson. L'information pure et simple - ou le côté utilitaire de la phrase - fait autrement dit place à un travail particulier sur le signifiant, reléguant le signifié complètement à l'arrière-plan. C'est alors le triomphe de la fonction poétique, où l'énoncé, "dans sa structure matérielle, est considéré comme ayant une valeur intrinsèque, comme étant une fin" (101), d'où une dimension supplémentaire au message initial.

"Toute tentative de réduire la sphère de la fonction poétique à la poésie [...] n'aboutirait qu'à une simplification excessive et trompeuse" (102), souligne cependant Jakobson. Il s'agit de deux choses différentes. Cela n'empêche pas la fonction poétique d'être souvent présente en poésie, sauf qu'elle interviendra aussi dans le cadre de manifestations diverses (discours politiques, slogans publicitaires, etc.). Les

possibilités qu'elle offre sont en vérité sans limites, quand on y regarde de près, et ce, même en tenant compte des principales contraintes découlant des lois et règles des langues. À ce propos, convient-il d'ailleurs d'ajouter, être créateur par rapport au langage ne consiste certainement pas à favoriser "l'anarchie grandissante" (103) de ce dernier, mais plutôt, au contraire, à tirer le maximum de ce qu'il a toujours été en mesure de donner.

En conclusion, au moment de clore ce chapitre, qu'il soit entendu que, s'il représente une technique aussi valable que d'autres, le langage demeure au surplus l'instrument privilégié de la compréhension en matière de créativité. C'est par lui - à chacune des étapes du processus - que nous nous interrogeons sur ce qui se déroule, et que nous verbaliserons tout ce qu'on retiendra d'une expérience définie. Parce que parvenir au terme d'un parcours ou à la solution espérée ne devrait jamais constituer une fin en soi pour l'individu créateur, puisqu'il lui reste encore à comprendre cet itinéraire en fonction de l'avenir. "Les problèmes résolus, disait Descartes, sont des batailles gagnées... Mais les batailles gagnées ne sont pas des problèmes résolus" (104).

NOTES

(1) Jacques Rigaud, La culture pour vivre, cité par Collectif, Le complexe de Léonard ou la société de création, Paris, Les éditions du nouvel observateur/Jean-Claude Lattès, 1984, page 193.

(2) Barbara B. Brown, Le pouvoir de votre cerveau, Montréal, Éditions du Jour, 1984, page 40.

(3) Desmond Morris, Le singe nu, Paris, Grasset, "Le livre de poche", 1968, 313 pages.

(4) Hubert Jaoui, *op. cit.*, page 99.

(5) Hans Selye, Le stress de la vie, *op. cit.*, page 46.

(6) Jacques Hadamard, The psychology of invention in the mathematical field, Princeton, Princeton University Press, 1945, pages 142 et 143.

(7) Hector de Saint-Denys Garneau, Œuvres, Montréal, P.U.M., "Bibliothèque des lettres québécoises", 1971, pages 33 et 34.

(8) Hubert Jaoui, *op. cit.*, page 99.

(9) William J.J. Gordon, *op. cit.*, pages 41 et 42.

(10) William J.J. Gordon, *op. cit.*, page 44.

(11) William J.J. Gordon, *op. cit.*, page 45.

(12) Bernard Demory, La créativité en 50 questions, Paris, Chotard et associés, 1976, page 102.

(13) Victor-Lévy Beaulieu, Pour saluer Victor Hugo, Montréal, Éditions du Jour, 1971, 392 pages.

(14) Sigmund Freud, Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient, Paris, Gallimard, "Idées", 1930, 408 pages.

(15) William J.J. Gordon, *op. cit.*, page 52.

(16) Claudio Naranjo, Les chemins de la créativité, Saint-Jean-de-Braye, Éditions Dangles, "Horizons spirituels", 1972, page 55.

(17) Henry Miller, Big Sur et les oranges de Jérôme Bosch, Paris, Editions Buchet/Chastel, 1959, page 321.

(18) Michel Fustier, Bernadette Fustier, Pratique de la créativité, Paris, Éditions ESF, "Formation permanente en sciences humaines", 1982, page 58.

(19) Alex Mucchielli, Les jeux de rôles, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1983, 126 pages.

(20) Gérard Artaud, Se connaître soi-même. La crise d'identité de l'adulte, Montréal, Éditions de l'homme, "CIM",

1978, page 44.

(21) André Paré, *op. cit.*, page 238.

(22) Jacques Salzar, L'expression corporelle. Un enseignement de la communication, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1981, 208 pages.

(23) Gary A. Davis, Creativity is forever, Dubuque, Kendall/Hunt, 1983, 138 pages.

(24) E. Paul Torrance, Creativity, Belmont, Fearon Publishers, 1969, pages 47 et 48.

(25) Jean-Pierre Sol, TEMCA. Techniques et méthodes de créativité appliquée, Paris, Jean-Pierre Delarge, "Créargie", 1974, page 117.

(26) Alex F. Osborn, *op. cit.*, pages 149 et 150.

(27) Jean-Pierre Sol, *op. cit.*, page 118.

(28) Georges Rona, cité par Alex F. Orsborn, *op. cit.*, page X.

(29) Alex F. Osborn, *op. cit.*, page 143.

(30) Hubert Jaoui, Créa. Prat. Manuel de créativité pratique, Paris, Epi, 1979, page 191.

(31) Robert P. Crawford, Technics of creative thinking, New York, Hawthorn, 1954, 324 pages.

(32) S.J. Parnes, Creative behavior guidebook, New York, Charles Scribner's Sons, 1967, pages 54 et 55.

(33) Hubert Jaoui, Créa Prat. Manuel de créativité pratique, *op. cit.*, page 203.

(34) Charles Whiting, cité par Alex F. Osborn, *op. cit.*, page 189.

(35) Edward de Bono, Think tank. A new tool for the mind, Toronto, Think tank corporation, 1973, 126 pages.

(36) Bernard Tanguay, Bla-bla-bla, Montréal, Les éditions Font, 1971, (s.p.).

(37) S.J. Parnes, cité par Alain Beaudot, La créativité, *op. cit.*, page 179.

(38) Fritz Zwicky, Morphology of propulsive power, Pasadena, California institute of technology, 1967, 234 pages.

(39) Fritz Zwicky, cité par Florence Vidal, Problem-solving. Méthodologie générale de la créativité, Paris, Dunod, 1971, page 104.

(40) Hubert Jaoui, La créativité, *op. cit.*, page 91.

(41) S.J. Parnes, cité par Alex F. Osborn, *op. cit.*, pages 190 et 191.

(42) Frank E. Williams, A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Tome II ("Encouraging creative potential"), *op. cit.*, page 93.

(43) Niels Bohr, cité par Placide Gaboury, L'homme qui commence, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1981, page 173.

(44) Julien Green, Œuvres complètes, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1973, Tome III, page 845.

(45) Ronald D. Laing, Les faits de la vie, Paris, Stock, "Monde ouvert", 1977, page 108.

(46) Rosalie L. Colie, "Literary paradox", citée par Collectif, Dictionary of the history of ideas, New York, Charles Scribner's Sons, 1973, Tome III, page 77.

(47) Frank E. Williams, A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Tome II ("Encouraging creative potential"), *op. cit.*, page 93.

(48) André Paré, *op. cit.*, page 252.

(49) André Paré, *op. cit.*, pages 252 à 266.

(50) Vincent Van Gogh, *op. cit.*, page 176.

(51) Anaïs Nin, Ce que je voulais dire, Paris, Stock, 1980, pages 170 à 173.

(52) Gustave Thibon, L'ignorance étoilée, Paris, Fayard, 1974, page 175.

(53) Vladimir Volkoff, Lawrence le magnifique, Essai sur Lawrence Durrell et le roman relativiste, Évreux, Julliard/L'âge d'homme, 1984, page 10.

(54) Wilder Penfield, Mémoires, Montréal, Stanké, 1979, 383 pages.

(55) Franz Kafka, Journal, Paris, Grasset, 1954, 684 pages.

(56) André Paré, *op. cit.*, page 269.

(57) Edward de Bono, The dog exercising machine. A study of children as inventors, New York, Simon & Schuster, 1970, 124 pages.

(58) Edward de Bono, Children solve problems, Boston, Penguin, 1972, 227 pages.

(59) Edward de Bono, The dog exercising machine. A study of children as inventors, *op. cit.*, page 120.

(60) André Paré, *op. cit.*, page 269.

(61) A. S. Neill, La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill, Paris, Payot, 1974, page 108.

(62) André Breton, Manifestes du surréalisme, Paris, Gallimard, "Idées", 1973, page 12.

(63) Edward de Bono, L'atlas du décideur, Mesnil-sur-l'Estrée, Londreys, "Encre", 1984, page 189.

(64) Frank E. Williams, Classroom ideas for encouraging thinking and feeling, Buffalo, D.O.K. Publishers, 1970, page 77.

(65) Hilda Taba, Mary C. Durkin, Jack R. Fraenkel, Anthony H. McNaughton, A teacher's handbook to elementary social studies. An inductive approach, Reading, Addison-Wesley, 1971, 163 pages.

(66) *Ibid*, page 123.

(67) Frank E. Williams, Classroom ideas for encouraging

thinking and feeling, *op. cit.*, page 202.

(68) Linda Verlee Williams, Teaching for the two-sided mind. A guide to right/left brain education, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1983, page 88.

(69) Douglas M. Hill, Sheldon R. Baker, cités par Malcom L. Fleming, Deane W. Hutton, Mental imagery and learning, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1983, pages 9 et 10.

(70) Frank E. Williams, Classroom ideas for encouraging thinking and feeling, *op. cit.*, page 108.

(71) L.E. Walkup, "Creativity in science through visualisation", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 3, 1968, page 285.

(72) Linda Verlee Williams, *op. cit.*, page 144.

(73) Michael F. Andrews, "Restatement of synesthesics principles", Journal of creative behavior, Vol. 6, No 2, 1972, pages 102 à 105.

(74) Jean Piaget, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, "Actualités pédagogiques et psychologiques", 1963, 342 pages.

(75) Edward T. Hall, Le langage silencieux, Ligugé, Mame, 1973, 222 pages.

(76) S.J. Parnes, Creative behavior guidebook, *op. cit.*, page 98.

(77) Linda Verlee Williams, *op. cit.*, pages 143 à 167.

(78) Ulrich Beer, Willi Erl, Épanouissement de la créativité, Paris, Paulines/Apostolat des éditions, 1973, page 80.

(79) Edward de Bono, La pensée dans le jeu, Berne et Munich, Éditions Scherz, 1967, page 101.

(80) Collectif, "Entre le discours littéraire et le psittacisme: l'enseignement du français au niveau collégial", Québec français, Décembre 1978, Supplément au numéro 32, page 52.

(81) Henri Bergson, Le rire. Essai sur la signification du comique, Paris, P.U.F., "Bibliothèque de philosophie contemporaine", 1962, page 72.

(82) Edward de Bono, L'atlas du décideur, *op. cit.*, page 59.

(83) Edward de Bono, L'atlas du décideur, *op. cit.*, page 59.

(84) Pierre Lemaître, Méthodologie appliquée au problem solving. De l'identification au diagnostic, Paris, Chotard et associés, 1983, page 217.

(85) *Ibid*, page 219.

(86) Yvan Landry, *op. cit.*, page 344.

(87) André Paré, *op. cit.*, page 273.

(88) André Paré, *op. cit.*, page 276.

(89) Adam Schaff, Introduction à la sémantique, Paris,

Seuil, "Points", 1973, 243 pages.

(90) Hélène Bulla de Villaret, Introduction à la sémantique de Korzybski, Paris, Le courrier du livre, 1973, page 18.

(91) *Ibid*, page 19.

(92) Bernard Demory, La créativité en pratique et en action, *op. cit.*, page 119.

(93) Bernard Demory, La créativité en pratique et en action, *op. cit.*, page 120.

(94) André Paré, *op. cit.*, page 272.

(95) Jerome S. Bruner, Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing, New York, Norton, 1973, page 404.

(96) *Ibid*, pages 404 et 405.

(97) Direction générale du développement pédagogique, Guide pédagogique. Secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. Formation générale, Québec, M.E.Q., 1983, pages 111 à 115.

(98) Paul Chauchard, Le langage et la pensée, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1968, page 121.

(99) Marina Yaguello, Alice au pays du langage. Pour comprendre la linguistique, Paris, Seuil, 1981, page 31.

(100) *Ibid*, page 32.

(101) Oswald Ducrot, Tzvetan Todorov, Dictionnaire

encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972, page 427.

(102) Roman Jakobson, Essais de linguistique générale, Paris, Minuit, "Points", 1963, page 218.

(103) Maurice Genevoix, cité par Louise Larivière-Desaulniers, Français écrit. Normes et usages, Montréal, Guérin, 1977, page 18.

(104) Jean Rostand, Pensées d'un biologiste, Paris, Stock, 1954, page 233.

DEUXIÈME PARTIE

PARADOXES

CHAPITRE TROISIÈME

LA THÉORIE DES PARADOXES DE PAUL WATZLAWICK

3.1 - L'École de Palo Alto

Impossible d'aborder la théorie des paradoxes de Paul Watzlawick sans présenter au préalable le contexte dans lequel elle s'inscrit. Celle-ci est le produit de longues années de recherches menées essentiellement par un groupe d'individus œuvrant à l'intérieur de disciplines diverses. Ils ont pour noms Gregory Bateson, Janet Helmick Beavin, Ray Birdwhistell, Richard Fish, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman et John Weakland, sans compter évidemment Paul Watzlawick. On les désigne d'habitude comme étant les principaux membres de l'École de Palo Alto. Leurs travaux - souvent révolutionnaires - ont donné lieu à maintes découvertes dans bien des domaines,

bien qu'ils aient toujours été axés selon trois directions (une nouvelle théorie de la communication, une méthodologie du changement et une pratique thérapeutique originale).

Ce qu'ont en commun tous ces chercheurs émérites? C'est à vrai dire la démarche systémique découlant des principes de la cybernétique, de même qu'un "très large consensus sur ce que doit être et ne pas être la recherche sur la communication dans l'interaction" (1). Ce consensus a surtout trait au refus d'utiliser en sciences humaines le modèle de la communication de Shannon développé en 1949 dans The mathematical theory of communication (2). Pour eux, il s'agit d'une théorie élaborée par et pour des ingénieurs en télécommunications, alors que les questions humaines requièrent un modèle propre qu'ils s'empresseront de définir (les prochaines pages en feront bien sûr état). Quant au reste, ajoutons pour l'instant que l'on parle aussi d'eux comme des membres du Collège invisible, selon l'expression mise de l'avant par Derek J. de Solla Price (3) et reprise par Diana Crane (4) pour désigner ces réseaux d'interconnexion dominant tant une discipline scientifique qu'un espace géographique. Car ces personnes ne se sont jamais réunies complètement à proprement parler, tout comme elles ne travaillent pas nécessairement à Palo Alto même ou en

Californie. Plusieurs vivent ou ont vécu sur la côte Est des États-Unis ou dans des régions relativement proches de cette zone, et en particulier à Philadelphie.

3.1.1 - Une théorie de la communication

C'est l'image du télégraphe et de l'orchestre qui décrit peut-être le mieux l'apport de la nouvelle théorie de la communication du groupe de Palo Alto. La communication "télégraphique", c'est le modèle de Shannon, lequel est par définition linéaire. Ici, à l'aide d'une source d'information, un émetteur transforme un message en signaux et utilise un canal pour acheminer ceux-ci à un récepteur, qui reconstruira le message dont il est le destinataire en tenant compte de l'interférence qui aurait pu s'interposer. Bref, il s'agit d'une théorie de la transmission, qui connaîtra beaucoup de succès, jusqu'à son rejet par les Bateson et autres dans les années cinquante. Une telle conception "ranime une tradition philosophique où l'homme est conçu comme un esprit encagé dans un corps" (5) et émettant "des chapelets de mots" se retrouvant dans un entonnoir, estimera-t-on, et où la communication entre deux personnes suppose un acte verbal, conscient et volontaire.

Dans la communication "orchestrale", par ailleurs, tout commence quand on se demande quels sont, parmi les milliers de comportements dont le corps est capable, ceux retenus par la culture pour constituer des ensembles significatifs. Dès lors, comme on le constate, plein de choses y participent, dans un mouvement permanent et incluant chacun des éléments susceptibles de jouer un rôle (parole, silence, geste, mimique, odeur, espace interindividuel, etc.). Aussi, la moindre situation représentant quelque chose de complexe, c'est donc en termes d'analyse du contexte - plutôt que d'analyse du contenu - qu'il faudra décrire les phénomènes de communication, un peu à la façon préconisée par Norbert Wiener (6) aux premières heures de la recherche en cybernétique. Établir une distinction entre la "communication verbale" et la "communication non verbale" devient inutile, du coup, étant donné que la communication s'avère un tout intégré, mis à part le fait que certaines propriétés découleront presque naturellement de cette manière de voir.

Au nombre de ces axiomes régissant la communication "orchestrale", on trouve tout d'abord celui voulant qu'on ne peut pas ne pas communiquer. De fait, le comportement n'ayant pas de contraire, on ne peut pas ne pas avoir de

comportement. Bien entendu, la personne qui ne veut pas communiquer n'échappera aucunement à la règle. Son attitude - quelle qu'elle soit - générera nécessairement un sens, ne serait-ce que son désir d'avoir la paix. Regarder fixement devant soi - sans mot dire - dans un endroit public, c'est émettre un message précis et net, que les autres n'auront d'ailleurs aucun mal à décoder. Cela n'empêchera certes pas des malentendus de se produire, par exemple au moment de savoir s'il y a correspondance entre le message adressé et le message reçu, mais il s'agira là de questions relevant d'un ordre d'analyse différent.

Un autre de ces axiomes ("Toute communication présente deux aspects: le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication" (7)) aura trait aux niveaux de la communication. Il permet de comprendre qu'une communication ne se limite pas à transmettre une information, comme on l'a vu, mais induit en même temps un comportement. Dire "Ceci est un ordre" ou "Je plaisantais" restent des illustrations d'une telle communication sur la communication, bien que la relation puisse s'exprimer de diverses manières (cris, sourire, clin d'œil, etc.) ou se définir en fonction du contexte où s'effectue la communication (entre

soldats en uniforme, sur la piste d'un cirque, dans le cadre d'un jeu, etc.). L'aptitude à métacommuniquer - c'est-à-dire à communiquer sur la communication - de façon satisfaisante sera par conséquent la condition *sine qua non* d'une communication réussie, même s'il peut y avoir des messages ambigus au niveau de cette métacommunication ("Que les clients qui trouvent nos serveurs impolis voient plutôt le directeur").

Enfin, après avoir établi un troisième axiome ("La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires" (8)) sur lequel nous n'aurons pas le temps de nous pencher, Watzlawick, Beavin et Jackson en arrivent à parler de communication digitale et de communication analogique, deux modes que l'être humain est en mesure d'utiliser simultanément:

> Le langage digital possède une syntaxe logique très complexe et très commode, mais manque d'une sémantique appropriée à la relation. Par contre, le langage analogique possède bien la sémantique, mais non la syntaxe appropriée à une définition non-équivoque de la nature des relations (9),

attendu que le premier utilise des échelles discontinues et le second des quantités continues. Ainsi, on définira comme ordinateur digital tout appareil fonctionnant avec la caracté-

ristique allumé/éteint des relais électriques, alors que ces quantités continues pourraient être la distance entre deux points d'une règle, une quantité de liquide ou le courant électrique d'un conducteur. Par conséquent, dans n'importe quel message, selon toute vraisemblance, le contenu sera toujours transmis sur le mode digital, pendant que la relation sera essentiellement de nature analogique. Cela occasionnera beaucoup de problèmes à un émetteur et à un récepteur constamment obligés de combiner et de traduire deux langages, sans compter les difficultés qui naîtront au moment de parler sur la relation. D'étranges phénomènes pourront même en découler, tel qu'il nous sera donné de le constater dans notre développement sur la communication pathologique.

3.1.2 - La communication pathologique

Les membres de Palo Alto ne sont évidemment pas les seuls à s'être penchés sur la communication dite pathologique. Ronald D. Laing l'a, par exemple, brillamment interrogée dans son petit livre intitulé Nœuds (10). Néanmoins, des multiples contributions qu'individus ou groupes ont suggérées au fil des ans, celle de Palo Alto demeure l'une des mieux articulées sur le plan théorique. A chacun des différents axiomes énumérés

précédemment correspondent des corollaires pathologiques propres, c'est-à-dire des distorsions dont les principes peuvent être l'objet une fois mis en pratique. On parlera ainsi de communication pathologique

> lorsqu'au lieu de remplir sa fonction de lien positif entre les individus, elle (la communication) contribue au contraire à les éloigner ou à dresser entre eux un écran d'incompréhension et de ressentiment. Si bien que plus ils communiquent, plus se développent entre eux des sentiments négatifs et moins ils comprennent. Cela peut aller de la simple dispute jusqu'au conflit le plus aigu et risque d'entraîner chez les interactants des perturbations plus ou moins graves (11).

Par exemple, concernant l'impossibilité de ne pas communiquer, qu'on songe à une situation dans laquelle il y aura tentative de ne pas communiquer, afin, supposons, d'éviter l'engagement inhérent au processus. Dans ce contexte, il n'y aura que très peu de réactions possibles, parfois pour le plus grand malheur des personnes en cause. Deux étrangers sont-ils assis côte à côte que quatre possibilités s'offrent à eux dans l'éventualité où le premier ne voudrait pas communiquer contrairement au second: le rejet de la communication (mais A devra avoir un certain courage pour transgresser les règles du savoir-vivre), l'acceptation de la communication (mais B

pourrait vouloir tout savoir de A et ne plus être capable de stopper sa lancée), l'annulation de la communication (c'est-à-dire que la façon de communiquer de A frappera de nullité sa propre communication et/ou celle de B au moyen d'incohérences ou de bizarreries) et le symptôme comme communication (mais A pourrait feindre une insuffisance ou une maladie au point de se persuader lui-même pour être bien certain de n'encourir aucun reproche).

D'autre part, s'il s'agit de contenu et de relation, on parle de perturbation des niveaux de communication quand les partenaires ne font plus de distinction entre ces deux aspects. Il y aura alors confusion et désaccord parce qu'on ne sera pas sur la même longueur d'ondes. Ces discussions interminables où les protagonistes semblent s'opposer sur le contenu mais veulent en réalité avoir le dernier mot demeurent les plus beaux cas de ce type, y compris dans ces familles où, "après chaque crise et chaque réconciliation, le temps recommence, et l'histoire est toujours à l'année zéro" (12). De même, à lui seul, le niveau de la relation offre des occasions de conflits qui se traduiront par le rejet ou le déni de l'autre. Le rejet est un "simple refus de la proposition qui est faite mais il ne ferme pas le dialogue. [...] Il propose une redéfinition des bases de la

relation" (13). À l'opposé, le déni est "le refus de la personne, une façon de lui dire qu'elle n'existe pas" (14). Il peut prendre la forme du mépris, ce qui se produit le plus souvent, mais aussi de manifestations plus insidieuses analysées par Laing dans Soi et les autres (15).

Quant à ce qui ressort des erreurs de traduction entre le digital et l'analogique, signalons que l'on est en présence du plus puissant générateur d'incompréhensions et de querelles liées aux malentendus. C'est ce qui arrive chez l'amoureux jaloux et inquiet qui interprètera les comportements de l'être aimé au lieu de les prendre pour ce qu'ils sont, ou chez Akhinéiev, ce professeur de calligraphie, à qui Tchekhov (16) fera vivre une aventure horrible. Gestes et paroles rassurants seront alors mis sur le compte du remords, et il ne sera pas aisé d'en rétablir le sens exact. Mais si de telles erreurs sont courantes, c'est d'abord parce que le langage analogique s'y prête. D'une part, comme on l'a vu, il ne possède pas la syntaxe du langage digital, et, d'autre part, sa nature antithétique rend presque faciles les interprétations digitales erronées ou encore incompatibles. Aussi, pour éviter que, au moment de traduire, le partenaire introduise le type de digitalisation conforme à sa perception de la nature de la relation, il incombe à chacun de

bien s'entendre sur le sens des éléments à insérer d'un côté comme de l'autre.

3.1.3 - De l'approche systémique

L'approche systémique commune aux chercheurs de Palo Alto n'est pas le fruit de leurs travaux. Déjà, au siècle dernier, on l'utilisait sans le savoir, ne serait-ce que pour dresser des modèles de l'économie. Il en est de même pour la notion de système, dont on trouve encore une multitude de définitions plus ou moins semblables. En fait, en regard de cet instrument pour scruter les phénomènes complexes, l'apport du groupe réside dans sa volonté de "l'appliquer de façon méthodique et rigoureuse au domaine des relations humaines et notamment des troubles psychiques" (17). Le premier projet de recherche sur la communication dans une perspective systémique sera celui de Bateson, en 1952, pour étudier "les paradoxes de l'abstraction dans la communication".

Ce qu'est un système? Pour répondre à cette question, Bateson s'en remet alors au biologiste Ludwig von Bertalanffy, auteur du livre Théorie générale des systèmes (18) et d'une définition qui restera célèbre ("ensemble d'éléments en

interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification de tous les autres"). Celle-ci sera contestée subséquemment par de nombreux scientifiques comme Henri Laborit, qui préfère parler d'un "ensemble d'ensembles, organisés par niveaux d'organisation" (19), mais sans que cela ne l'empêche de toujours servir de référence de base à l'équipe de Gregory Bateson. Car ce dernier est anxieux de passer enfin à l'action, d'autant plus qu'il a pressenti qu'"aucune définition du mot système ne peut d'ailleurs être satisfaisante" (20), attendu qu'elle devrait simultanément exprimer "unité, multiplicité, totalité, diversité, organisation et complexité" (21).

Structure, fonction et communication des systèmes seront ensuite passées en revue. Puis, c'est l'étude des systèmes dits ouverts, étant donné que, règle générale, les systèmes humains en sont. Les principes de non-sommativité (un système n'est pas réductible à la somme de ses éléments), de rétroaction (la rétroaction positive consiste à accentuer un phénomène et la rétroaction négative à l'amortir), d'homéostasie (l'ensemble des régulateurs permettant à un système de retrouver son état initial en dépit des perturbations) et d'équifinalité (les mêmes conséquences peuvent avoir des origines différentes parce que

c'est la structure qui est déterminante) les caractériseront, porteurs de corollaires et de conséquences souvent lourdes de sens.

Sitôt transposés dans le domaine des relations humaines, ces quatre principes amènent effectivement des constatations qui modifieront la compréhension profonde de l'être humain. Par exemple, s'il s'agit de non-sommativité, il ressortira que le groupe n'est surtout pas une collection d'individus (songeons au comportement de la foule). En outre, pour qui veut saisir les processus d'interaction, il ne sera pas possible de procéder à l'aide d'une approche linéaire et unilatérale de celle-ci comme action d'une personne sur une autre personne. Autrement dit, le moindre comportement de l'enfant ne pourra être étudié comme une réalité en soi et séparément des relations l'unissant à ses parents, alors que leurs propres attitudes découleront elles-mêmes de leurs réactions aux agissements de l'enfant. Bref, c'est l'interaction parents-enfant qui sera ici la clé permettant de comprendre une conduite donnée, et moins le caractère de l'enfant ou la nature de son éducation.

Les deux sortes de rétroaction correspondent par ailleurs exactement à la symétrie (rétroaction positive, écart amplifié)

et à la complémentarité (rétroaction négative, effet stabilisateur)" (22) qui fascineront Bateson dès la rédaction - en 1936 - de Naven (23). Elles conduisent à une autre conception de la causalité, puisqu'un comportement est chaque fois au centre d'un jeu complexe, et non seulement quelque chose de linéaire commandé par un autre comportement. La première tiendra de la surenchère et la seconde de la recherche de l'équilibre, sur lesquelles nous reviendrons vu l'importance qu'elles revêtent. Finalement, le principe d'homéostasie se rapportera à l'espèce de permanence qu'on retrouve dans le changement des systèmes humains qui tentent, comme la famille, de concilier reproduction et évolution, pendant que le principe d'équifinalité se traduira par le fait que les conditions initiales et la genèse du système n'importent que peu à côté des paramètres présents de ce dernier - véritable pied-de-nez à la méthode psychanalytique.

3.1.4 - La double contrainte

Esquissée un peu dans Balinese character (24), l'étude qu'il mena avec Margaret Mead sur la schizophrénie des petits Balinais soumis à un réseau de relations contradictoires par les adultes, la théorie de la double contrainte apparaît en 1956

dans l'œuvre de Bateson. Auparavant, elle n'est qu'une simple hypothèse, dont l'aboutissement demeure l'article "Toward a theory of schizophrenia" (25). Bateson et ses collaborateurs vont y aborder le problème de la communication chez les schizophrènes mais à l'inverse de l'approche traditionnelle, c'est-à-dire qu'au lieu de considérer la schizophrénie comme un trouble intra-psychique, ils chercheront les séquences d'expérience interpersonnelle qui induisent un comportement susceptible d'être diagnostiqué. Ils découvriront ensuite que le schizophrène évolue dans un contexte où ses modes de communication particuliers s'avèrent adéquats en fonction de la séquence des faits, et identifieront les caractéristiques de pareille interaction qu'ils désignent par l'appellation "double contrainte".

La première de ces caractéristiques, c'est que toute double contrainte implique une relation intense et vitale entre deux ou plusieurs personnes. Deuxièmement, dans semblable contexte, un message est émis mais avec une structure inhabituelle. Ce message affirme quelque chose, en effet, tout en affirmant quelque chose sur sa propre affirmation et alors que ces deux affirmations s'excluent. Aussi, le sens du message est-il indécidable puisque, si le message est une définition de

quelqu'un, la personne définie n'est telle que si elle ne l'est pas et ne l'est pas si elle l'est, et que, si le message est un ordre, il faut lui désobéir pour lui obéir. Enfin, troisièmement,

> le récepteur du message est mis dans l'impossibilité de sortir du cadre fixé par ce message, soit par une métacommunication (critique), soit par le repli. Donc, même si, logiquement, le message est dénué de sens, il possède une réalité pragmatique: on ne peut pas ne pas y réagir, mais on ne peut pas non plus y réagir de manière adéquate (c'est-à-dire non paradoxale) puisque le message est lui-même paradoxal. Cette situation est souvent combinée à la défense plus ou moins explicite de manifester une quelconque conscience de la contradiction ou de la question qui est réellement en jeu. Un individu, pris dans une situation de double contrainte, risque donc de se trouver puni (ou tout au moins de se sentir coupable), lorsqu'il perçoit correctement les choses, et d'être dit "méchant" ou "fou" pour avoir ne serait-ce qu'insinué que, peut-être, il y a une discordance entre ce qu'il voit et ce qu'il "devrait" voir (26).

Ce sur quoi s'appuie au fond la double contrainte, c'est la théorie des types logiques de Bertrand Russell et d'Alfred Whitehead, selon laquelle il y a discontinuité entre une classe et ses membres. La classe ne peut pas être membre d'elle-même ni un des membres être la classe, vu que le terme utilisé pour la classe est d'un niveau distinct d'abstraction ou de type logique que les termes utilisés pour les membres de la

classe. Or, comme la diversité des modes de communication chez l'être humain permet cette confusion des types logiques, à la fois à l'intérieur du message et entre le message et ses contextes, il est aisé d'enfreindre la typologie logique au sein d'un message digital ou entre le message digital et son contexte (et vice versa). Et, lorsque Freud déclare que le schizophrène traite les mots comme des choses, lorsque Bateson prétend qu'il confond la métaphore et son signifié, lorsque Lacan affirme que pour le psychotique le symbolique est le réel, chacun évoque donc des confusions de typologie logique dans un contexte pathologique.

L'exemple classique d'utilisation de la double contrainte, c'est le maître qui tient un bâton au-dessus de la tête de son disciple zen en disant: "Si tu dis que ce bâton est réel, je t'en donne un coup; si tu dis qu'il n'est pas réel, je t'en donne un coup; si tu ne dis rien du tout, je t'en donne un coup". Dans ce cas, il est impossible d'obéir ou de désobéir au maître, à moins de métacommuniquer au sujet de la situation réelle. Le disciple pourrait entre autres lui arracher l'objet ou discuter de l'insolubilité du problème, à condition de percevoir nettement cette situation intenable. L'affiche portant le message "Ne tenez pas compte de cette affiche" constitue également l'une

des belles trouvailles de Watzlawick, Beavin et Jackson (27), parce qu'il n'est toujours pas possible d'obéir ou de désobéir. Par contre, si, en voiture, on arrive face à deux panneaux côte à côte mais commandant respectivement un arrêt obligatoire et une interdiction d'arrêter (qui a en réalité rapport avec le stationnement), il ne s'agit alors que d'une contradiction. On peut choisir d'arrêter ou de ne pas arrêter. En somme, une double contrainte, c'est davantage que la formule "T'es foutu si tu le fais, t'es foutu si tu ne le fais pas", pour des raisons qui tiennent à l'impossibilité même d'opérer un choix.

3.1.5 - Les applications thérapeutiques

A partir de 1958, date de la fondation du réputé "Mental Research Institute", l'itinéraire de Bateson emprunte peu à peu une voie qui le séparera définitivement des autres. Pour lui, la schizophrénie "n'a jamais été qu'un moyen d'avancer dans la vaste théorie de la communication qu'il tente d'articuler depuis la fin des années quarante" (28), par le biais de ce qu'il sait sur la cybernétique et la théorie des types logiques. Cette position l'amène à considérer la double contrainte comme un principe applicable à d'autres champs que la schizophrénie, dont le fonctionnement du rêve et de l'humour. Entre l'artiste

et le schizophrène, par exemple, on ne trouve, selon lui, qu'une différence de prise de conscience, étant donné que chacun ne fait que s'adapter à un système avec créativité. Voilà pourquoi, dès 1959, il décide de revenir à l'étude de la communication animale qui l'avait jadis passionné, en s'intéressant aux interactions chez poulpes et dauphins puis aux blandices de son "écologie de l'esprit".

Au "Mental Research Institute", sous l'impulsion surtout de Don D. Jackson, on s'applique pendant ce temps à trouver des façons de concrétiser les recherches de tous à l'intérieur de la psychothérapie. Pour ce faire, on privilégie deux hypothèses du groupe, qui s'avéreront les fondements principaux de la thérapie familiale systémique. La première consiste à voir la famille comme un système homéostatique régi par un nombre plus ou moins grand de règles, c'est-à-dire un système dans lequel la notion d'équilibre devient objet d'un véritable culte de latrie:

> Si un des membres de la famille présente quelque désordre psychologique, l'intervention du thérapeute ne doit pas se limiter à ce membre mais s'étendre à toute la famille, comprise comme un système pathologique présentant un symptôme, le membre envoyé auprès du psychiatre. Ce n'est pas que la famille soit déséquilibrée par ce membre malade; en fait son équilibre repose sur la maladie de celui-ci,

> qu'elle tend à préserver comme telle. Il s'agit plutôt de retrouver un autre équilibre pour la famille, par une réorganisation du système de relations dans lequel elle s'est installée (29).

Quant à la seconde hypothèse, appelée indifféremment "injonction paradoxale" ou "prescription du symptôme", elle découle en ligne droite de la théorie de la double contrainte. Le tout se résume en une technique utilisant le symptôme même du patient dans la formulation d'une solution au problème de celui-ci. De la sorte, le malade peut échapper au jeu relationnel dont il est captif, pour éventuellement se retrouver dans un autre jeu où il contrôlera cette fois la donne. "Prenez ce que vous apporte le patient" (30), avait d'ailleurs toujours affirmé à nos chercheurs le grand représentant de l'hypnose clinique et psychiatre Milton H. Erickson, ce qui s'oppose évidemment à la philosophie de ces psychothérapeutes enclins à recourir à une seule méthode malgré la diversité extrême des individus.

Le jour où un patient aux prises avec une paranoïa accuse Jackson d'avoir dissimulé un microphone dans son cabinet, ce dernier le félicite-t-il aussi de sa vigilance, en ajoutant que l'on ne sera jamais assez prudent dans ce monde si cruel. Ensuite, il propose à la personne de fouiller avec lui le moindre recoin de

la pièce, au lieu de la persuader - en supposant que cela soit possible - qu'il n'y a rien de caché. L'avantage de cette attitude réside bien sûr dans le fait que le paranoïaque découvre une situation toute nouvelle, où il ne lui est pas permis d'obéir ou de désobéir. Obéir à l'injonction, ce serait aller à l'encontre de certaines de ses convictions à l'effet notamment que ses réactions sont plus fortes que sa volonté, tandis que désobéir à l'injonction équivaudrait à ne plus du tout correspondre aux symptômes habituels et à agir de la même manière que n'importe qui. Dès lors, émanera de cette position inusitée un comportement tout aussi inhabituel, surtout lorsque le patient fera remarquer à son interlocuteur que, à bien y penser, ils divaguent tous les deux.

3.1.6 - La thérapie familiale

C'est en 1962 que le "Mental Research Institute" devient l'un des hauts lieux de la recherche en psychiatrie. Une très importante subvention du "National Institute of Mental Health" contribue également à ce qu'il s'impose comme centre de formation. On s'y consacre exclusivement à la "psychothérapie menée conjointement avec les familles", que l'on appellera peu à peu la thérapie familiale systémique. En fait,

> comme son nom l'indique, cette méthode se fonde sur l'organisation de réunions communes auxquelles les membres d'une famille sont invités à participer ensemble, au même endroit et au même moment, plutôt que, par exemple, sur le traitement individuel des membres de la famille, suivis dans des séances séparées par le même thérapeute voire par des thérapeutes différents ayant ou non loisir d'échanger entre eux des informations sur leurs efforts individuels (31).

Le succès de la méthode, ce sont des publications comme L'équilibre mental, la folie et la famille (32) - où Ronald Laing examine le cas des Abbott, Blair, Church, Danzig, Gold, Lawson et autres familles dites perturbées - qui viennent aussitôt le confirmer, en plus des résultats que l'on récoltera année après année sur le plan clinique. Très vite, de surcroit, on s'aperçoit que cette approche délaissant les traitements monadiques ou intrapsychiques en usage à l'époque ne peut être considérée comme un simple ajout par rapport à ce qui existe, puisque, comme l'explique Watzlawick, c'est "avant tout une nouvelle manière de conceptualiser les problèmes humains" (33). Enfin, en 1967, c'est la fondation du fameux "Brief Therapy Center" par l'entremise duquel on reçoit des clients (qui n'auront absolument rien à débourser) avec un taux de réussite dépassant les 50%, ce qui est énorme quand on sait qu'il s'agit de

personnes toujours désespérées ou ayant déjà expérimenté un certain nombre de thérapies que l'on pourrait qualifier de conventionnelles.

La synthèse la plus complète du groupe de Palo Alto en ce domaine, on la trouve indiscutablement dans le livre Sur l'interaction (34). Ce volume regroupe des articles couvrant la période allant de 1965 à 1974, animés par le désir de montrer que la maladie mentale n'est pas uniquement un état affectant un individu. Elle est d'abord une fonction dont celui-ci hérite à l'intérieur du système familial, estime-t-on, où attributions et rôles vont être répartis d'une manière extrêmement stricte. En définitive, le patient n'est jamais rien d'autre que "le patient identifié", pour reprendre l'expression utilisée par Virginia Satir dans Thérapie du couple et de la famille (35), et seule une modification de l'ensemble du système fournira à chacun l'occasion de se libérer des doubles contraintes dont il est le prisonnier malheureux.

Au chapitre des différentes avenues explorées dans le volet théorique de l'ouvrage, il convient en premier de relever les écrits destinés à dégager une méthode de classification des familles sur la base de leurs modèles particuliers d'interaction.

Puis, il y a ceux où l'on essaie de trouver des corrélations entre ces modèles d'interaction familiale et des critères cliniques de diagnostic, dans le but d'identifier certains comportements qui seraient récurrents dans les familles comportant un membre mal en point (schizophrène, délinquant, paranoïaque, etc.). On compte également des textes dans lesquels sont scrutées les définitions de "santé" et de "normalité" applicables à la famille, ainsi que ceux concourant à créer une méthode pour localiser et mesurer les changements intervenus ou non à la suite d'une intervention d'ordre thérapeutique.

En ce qui concerne la partie plus pratique, c'est à croire qu'il y a eu consensus autour de la phrase de Russell affirmant que "c'est à l'intelligence, de plus en plus répandue, que nous devons nous adresser pour trouver la solution des maux dont notre monde souffre" (36). Car les quelques études de cas qui y figurent éblouiraient même les plus réfractaires en raison de leur implacable ingéniosité. Citons celle de Carlos E. Sluzki et de Eliséo Verón (37), intitulée "La double contrainte comme situation pathogène universelle", qui relate le traitement de cet étudiant brillant et motivé mais incapable de fournir un effort concentré devant ses manuels. Certes, il ne nous est pas possible de relater les innombrables détails du parcours des

auteurs dans ce cas, sauf que l'établissement de liens entre une double contrainte antérieure - relative à une vulgaire question de brossage des dents - et la situation problèmatique tient sans doute ici de l'exploit pur et simple.

3.1.7 - De la kinésique aux asiles

Parmi les quelques dizaines de membres que compte le Collège invisible, d'autres noms réussissent à s'illustrer dans des secteurs de la communication n'ayant que peu de rapports avec la dimension thérapeutique. Il y a pour commencer Ray Birdwhistell, anthropologue de formation, qui sera à l'origine d'une discipline nouvelle: la kinésique. Selon lui, c'est l'étude de la gestualité et du langage intégrés "dans un système constitué d'une multiplicité de modes de communication, tels que le toucher, l'odorat, l'espace et le temps" (38). Les détails de la kinésique, Birdwhistell les expose dans un article (39) et un petit livre (40), mais qui ne reflètent guère l'ampleur de ses recherches. Car ce à quoi il s'attaque lui aussi, c'est à une affaire de relations, dans laquelle plusieurs auraient sombré. Songeons que son analyse des signes propres à quelqu'un qui souffre de mauvaise santé passe entre autres par la rétractation du cuir chevelu, le resserrement de la peau du front, la

position des marqueurs sourciliers, la réduction du sourire, le port du torse, la vitesse de la marche, l'oscillation antérieure et postérieure du mollet, l'ancrage du pied et le mouvement des épaules. À cela s'ajoute le rôle du temps, qui se révèle tout à fait déterminant, étant donné que, par exemple, répétés trop souvent, certains de ces comportements pourraient conduire à des interprétations du type: "Cette personne n'est pas malade mais bien plaignarde".

Un autre de ces ténors, c'est Albert Scheflen. Au départ, celui-ci est toutefois considéré comme l'émule de Birdwhistell, jusqu'à ce qu'il parvienne à imposer ses vues sur quantité de sujets. La méprise vient du fait que Scheflen collabore assez longtemps aux travaux de Birdwhistell, qu'il contribuera en fin de compte à approfondir. Ses efforts portent surtout sur la formulation de méthodes pour analyser les éléments qui intéressent la kinésique, méthodes qu'il voudrait objectives, c'est-à-dire explicables et reproduisibles, et capables d'embrasser les phénomènes dans leur globalité. C'est pourquoi il s'efforce de mieux délimiter les unités de base de la discipline, et esquisse un intéressant profil d'une syntaxe en la matière. Les concepts de niveaux kinésiques, de marqueurs, de postures congruentes et de répertoires apparaissent par exemple

dans son texte "The significance of posture in communication systems" (41), dérivés de ses minutieuses observations sur les films reproduisant des sessions psychothérapeutiques que, sans jamais se lasser, il visionne.

Edward T. Hall, lui, est bien connu du public. Le langage silencieux (42) et La dimension cachée (43) le catapultent à l'avant-scène. Il s'agit de deux œuvres dans lesquelles il essaie de démonter certains codes importants de la communication interculturelle, dont le découpage et l'utilisation de l'espace interpersonnel, d'une part, et le code de la gestion du temps, d'autre part. Pour ce faire, tout comme Scheflen, Hall est dans l'obligation de proposer une vision de la culture s'appuyant sur différents niveaux de complexité et des unités précises, sous peine de ne pas pouvoir procéder de façon scientifique. Dans son esprit, une culture est assez facile à déchiffrer, à condition d'en percevoir "le langage silencieux", c'est-à-dire tout ce qui y est tacitement accepté. Il s'inspire en cela des études de Sapir, qui, à propos des gestes, affirmait: "Nous y réagissons comme d'après un code, secret et compliqué, écrit nulle part, connu de personne, entendu par tous" (44). Par ailleurs, concernant ses autres contributions, elles seront de l'avis unanime abondantes et fécondes, et continuellement en accord avec la philosophie

de Palo Alto voulant que la communication soit "un processus à multiples canaux dont les messages se renforcent et se contrôlent en permanence" (45).

Sociologue né au Canada en 1922, Erving Goffman s'avère également l'un des plus beaux fleurons du Collège invisible. Il pense que les interactions sociales sont régies par des règles et des lois, à la manière des grandes institutions, telles l'Église ou l'État. Seulement, estime-t-il, alors que ce sont les événements sociaux hors de l'ordinaire et ritualisés - initiations, mariages, enterrements - qui accaparent le plus clair de leur attention, c'est dans la vie de tous les jours que les spécialistes auraient intérêt à puiser pour tenir les situations les plus instructives. En tout cas, de son côté, c'est la voie qu'il va suivre, tout au long de cette brillante carrière axée sur la découverte d'une syntaxe, d'une sémantique et d'une pragmatique du comportement comme fondement général d'un système de communication. De là naissent des ouvrages qui font date, dont Behavior in public places (46) et Relations in public (47), où il explore l'univers du quotidien à travers celui qui est le sien. Son chef-d'œuvre reste cependant Asiles (48), rédigé en 1961, lequel contribua à notre travail sur de prétendus malades mentaux (49).

3.1.8 - Sur Paul Watzlawick

Le jour où Paul Watzlawick est embauché par Jackson au "Mental Research Institute", se joint à l'équipe de Palo Alto celui qui en deviendra le leader. Nous sommes en 1960, alors que vient d'être fondé l'institut, et Watzlawick n'a que trente-neuf ans. Il arrive du Salvador, où il a enseigné la psychanalyse et la psychothérapie après avoir traîné sa bosse dans plusieurs pays. Il y a eu l'Autriche natale, en premier lieu, aux prises avec une guerre qui ne lui permet pas de devenir médecin, ainsi que l'Italie, jusqu'en 1949, où il obtient un doctorat en philosophie de l'Université de Venise, sans oublier la Suisse, site de sa formation analytique. Watzlawick est en outre tout à fait familier avec la pensée de Bateson, qu'il a déjà lu, ce qui explique la réaction qui va immédiatement s'ensuivre:

> Au MRI, Watzlawick abandonne très vite son passé analytique. Il reçoit en fait un triple choc. Le premier est dû à Don Jackson, dont les capacités de diagnostic et les méthodes de traitement lui apparaissent éblouissantes. Le second provient de sa rencontre avec Gregory Bateson, le grand théoricien que tous consultent au MRI (sans toujours le comprendre parfaitement). Le troisième est provoqué par la découverte de Milton Erickson, un psychiatre qui utilise le paradoxe comme technique thérapeutique depuis plusieurs années sans parvenir à

expliquer clairement pourquoi et comment il agit ainsi (50).

La tâche à laquelle aussitôt il s'attelle, c'est d'apprendre tout ce que ces "trois géants sur les épaules desquels il va se jucher" (51) peuvent connaître, en vue de creuser davantage du côté des assises théoriques. Ensuite, il se concentre sur la double contrainte, qui l'émerveillait longtemps avant son arrivée aux Etats-Unis. Il est ainsi amené à publier un article (52) où il fait ressortir la place énorme de la théorie des types logiques dans la double contrainte, à l'aide de comparaisons propres à quelques-unes de ses applications, de même que An anthology of human communication (53), un petit recueil d'entretiens psychothérapeutiques visant à étayer plusieurs hypothèses de Bateson. Puis, en 1967, c'est la parution de Une logique de la communication (54), écrit en collaboration avec Don Jackson et Janet Beavin, l'ouvrage dans lequel il dégage avec une clarté étonnante le cadre de référence général du Collège invisible.

Propositions pour une axiomatique de la communication "orchestrale", étude systématique de la communication dite pathologique, analyse de la structure de l'interaction humaine, recoupements entre littérature et théorie de la communication,

examen de la communication paradoxale et justification du paradoxe comme outil psychothérapeutique, le contenu de ce livre impressionne au plus haut point. Watzlawick réussit à y ordonner les idées de chacun, en même temps qu'il permet aux siennes de prendre forme. Pourtant, selon lui, ce n'est qu'une fort imparfaite introduction à la pragmatique de la communication humaine, illustrée d'analogies et d'exemples couvrant un large registre de domaines, ce qui semble bien en deçà de la vérité. L'œuvre devient effectivement celle à laquelle toujours l'on se reporte, dès qu'une question est soulevée sur la pensée de quiconque appartient au groupe, en plus de représenter une première incursion - dont on aura un bref aperçu plus loin - dans le territoire embroussaillé du paradoxe.

À cette même époque, également, Watzlawick tente de mettre au point le processus de consultation en thérapie familiale, en organisant les entrevues autour de tâches bien spécifiques. La raison? Il veut saisir certaines structures de relations entre membres d'une même famille. Le cas échéant, il lui serait permis de compter sur des modèles utilisables pour d'autres familles, avec tout ce que cela implique en termes d'efficacité et d'économie. Mais comme il constate qu'il lui est

impossible d'y arriver et que son objectif relève presque de l'utopie, pour tout dire, voilà qu'il décide de se rabattre sur l'analyse complète des techniques thérapeutiques intuitives de Don Jackson et de Milton H. Erickson. Il ouvre le bal avec celle du paradoxe, qu'il va examiner de fond en comble, pressentant que, dans le cadre thérapeutique, c'en est une qui possède des pouvoirs prometteurs.

D'un instrument approximatif et aux contours on ne peut plus flous, Watzlawick propulse à ce moment le paradoxe au rang des très bonnes techniques d'intervention jamais conçues en psychologie, en rationalisant tout ce qui le concerne de près ou de loin, d'abord, et, ensuite, en forgeant avec brio un protocole d'utilisation relativement simple. Parallèlement, dans la pratique, en collaboration avec ses collègues du "Brief Therapy Center", il confronte ses idées aux problèmes qui se posent, lesquels, soit dit en passant, relèvent d'une gamme où l'on retrouve à peu près de tout. Or, devant les incontestables réussites qu'il accumule très vite, il en vient à dresser ce qui sera son bilan, c'est-à-dire Changements, paradoxes et psychothérapie (55), en 1974, avant de raffiner son approche dans les années qui suivent et dans des œuvres comme Faites vous-même votre malheur (56).

3.2 - À propos du paradoxe

Lorsque Courteline recommanda d'éviter le paradoxe au risque d'épouser la plus folle des causes (57), sans doute songeait-il d'abord à l'extraordinaire complexité de ce grand concept, à moins que ce ne soit aux discussions qu'il suscite depuis des temps immémoriaux. Il fourmille néanmoins dans des textes comme la Bible ou le Coran, en plus d'avoir fait les délices des philosophes de l'Antiquité. Depuis, chaque humain qui a pensé l'a croisé d'une façon ou de l'autre, en particulier quand entendu au sens d'une "affirmation qui heurte les idées courantes, qui se présente comme contraire à celles-ci jusque dans sa formulation même" (58). Écrire, comme Beckett, que "Rien n'est plus drôle que le malheur" (59), ou, comme Peter, que "Dans une hiérarchie, tout employé tend à s'élever à son niveau d'incompétence" (60), c'est jouer sur ce tableau, où souvent naît, du choc de ces alliances, une vérité forcément méconnue.

Toute figure de rhétorique qu'il soit, le paradoxe, grâce à ce pouvoir, représente donc quelque chose de beaucoup plus ample que ce qu'on imagine en général, et surtout davantage que le procédé pour nous faire rire utilisé par tous les Mark

Twain et Alphonse Allais de la terre. C'est une manière de "penser à côté", selon la formule consacrée précédemment par Koestler. Il y a possibilité de bisociation quand il survient, et, conséquemment, risque de déblocage de la créativité et/ou de l'humour - opinion partagée par plusieurs spécialistes qui y voient une force vitale. "Tout ce qui est véritablement humain" se passe dans le domaine du paradoxe, estime par exemple Broch (61), alors que pour d'autres, il étend son emprise sur tout le règne animal. Quant à savoir "pourquoi les organismes, depuis les invertébrés jusqu'à l'homme, sont [...] si sensibles aux effets du paradoxe" (62), cela est assurément moins clair. Ce qui est sûr, c'est que ces effets n'ont rien à voir avec les facteurs culturels ou propres à l'espèce, et que l'on en trouve plus d'une sorte.

3.2.1 - Qu'est-ce que le paradoxe?

"*A paradox, in the original sense of the word, is a statement that goes against generally accepted opinion*" (63). Seulement, en logique, depuis longtemps, le mot a pris une signification plus précise. Ainsi, remarque Edwards, un "*logical paradox consists of two contrary, or even contradictory, propositions to which are led by*

apparently sound arguments " (64), pendant que Wilden parle de "contradiction logique obtenue au moyen de déductions valides à partir de prémisses non contradictoires" (65). Watzlawick, lui, le définit comme "une contradiction qui vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses "consistantes"" (66), ce qui revient tout à fait au même. Dans les trois cas, il est en effet question de prémisses solides ou vraies, car il se peut que l'on soit en présence de quelque faux paradoxe.

Un faux paradoxe, pour être plus précis, c'est celui qui s'appuie sur des prémisses au départ inexactes et qui faussent les données, comme une erreur de raisonnement, ce qui n'est pas rare, ou un simple sophisme. Dès lors, il y a contradiction, mais surgie artificiellement. Bien sûr, comme le montre Quine (67), il n'est pas toujours facile de le reconnaître, surtout que la distinction est chaque fois relative. Quantité de découvertes et de progrès viennent régulièrement modifier nos modestes schèmes conceptuels, dont certains - songeons à la théorie de la relativité - laissent des traces très profondes. Des prémisses peuvent donc être scientifiques en cette heure et se révéler des erreurs ou sophismes pas plus tard que demain. Le cas le plus classique, c'est le paradoxe de Copernic, puisque c'est sous

ce terme qu'on désignait naguère la doctrine voulant que la terre tourne autour du soleil. Il y eut aussi le paradoxe de Zénon, qui prétendait qu'il était impossible à Achille de rattraper une tortue ou à une flèche d'atteindre son but (parce qu'un mobile doit toujours parcourir la moitié de la distance qui le sépare d'un point), jusqu'à ce qu'on s'aperçoive que des séries infinies et convergentes ont une limite finie.

Par ailleurs, s'il inclut une contradiction, le paradoxe ne doit en aucun temps être confondu avec celle-ci. Il renferme quelque chose de plus, dont les répercussions ne sont pas vraiment simples. À ce sujet, écrit Wilden, à l'intérieur d'une contradiction, "on peut toujours faire un choix stable d'un aspect ou d'un autre, mais dans un paradoxe, aucun choix stable n'est possible" (68). Un paradoxe, en quelque sorte, c'est "une contradiction enchevêtrée, une contradiction rendue instable par un "circuit bizarre"" (69), ou bien encore, selon l'expression de Bateson, "une contradiction où il faut prendre parti - pour les deux côtés" (70). L'automobiliste qui verrait un panneau d'arrêt obligatoire à côté d'un second interdisant de stationner - comme tantôt - ferait par exemple face à une simple contradiction, pour la raison qu'il ne pourrait se plier qu'à une seule injonction. Par contre, celui qui verrait cette

fameuse affiche demandant de ne pas tenir compte de celle-ci serait devant un paradoxe authentique et portant sur lui-même. Afin d'obéir à l'ordre de ne pas s'en occuper, il faudrait nécessairement en avoir tenu compte, c'est-à-dire désobéi à l'injonction de départ. Bref, la seule façon possible de se plier au signal, ce serait en lui désobéissant, quand on y pense, et ce serait en lui obéissant qu'on ne s'y plierait pas.

Pour plus de renseignements sur le paradoxe en général, on aurait intérêt à consulter l'excellent article de John van Heijenoort, paru dans The encyclopedia of philosophy (71), d'autant plus qu'il précède une bibliographie exhaustive sur ce sujet. L'auteur y traite des exemples - vrais ou faux - les plus célèbres, en commençant par ceux qu'on retrouvait chez les Grecs. Il y est également question des paradoxes de Cesare Burali-Forti, sur le plus grand nombre ordinal, de Georg Cantor, sur le plus grand nombre cardinal, de Bertrand Russell, sur la théorie des types, de Jules Richard, sur les principes mathématiques et le problème des ensembles, de Ernst Zermelo et Julius Konig, sur la notion de définissabilité, de Kurt Grelling, sur l'hétérologicalité, et de quelques autres encore. En ce qui nous concerne, nous nous limiterons toutefois à la typologie retenue par l'École de Palo Alto, dans laquelle on les

regroupe en trois grandes catégories (le paradoxe logico-mathématique, la définition paradoxale, le paradoxe pragmatique).

3.2.2 - Le paradoxe logico-mathématique

Un paradoxe logico-mathématique, c'est ce que plusieurs appellent une antinomie, estime-t-on à Palo Alto, c'est-à-dire un paradoxe susceptible d'apparaître à l'intérieur de systèmes formalisés, dont la logique et les mathématiques. Or, selon Quine, toute antinomie "produit une contradiction en suivant les modes admis de raisonnement" (72), alors que Stegmuller, plus rigoureux, la décrit comme "un énoncé qui est à la fois contradictoire et démontrable" (73):

> Ainsi, soit un énoncé Sj et un second énoncé qui est la négation du premier, ¬Sj (ce qui veut dire non-Sj ou "Sj est faux"), on peut combiner ces deux énoncés en un troisième, Sk, tel que Sk = Sj et ¬Sj. Nous obtenons par là une contradiction formelle, car rien ne peut être à la fois soi-même et non-soi-même, c'est-à-dire à la fois vrai et faux. Mais, poursuit Stegmuller, si l'on peut montrer déductivement que Sj, comme sa négation, ¬Sj, sont démontrables, alors Sk est également démontrable et nous aboutissons à une antinomie. Ainsi, toute antinomie est une contradiction logique, mais, nous le verrons, toute contradiction logique n'est pas une antinomie (74).

Le paradoxe logico-mathématique le plus connu? Celui de la classe de toutes les classes n'étant pas membres d'elles-mêmes, fondé sur les prémisses voulant qu'une classe soit la totalité des objets ayant en commun une quelconque propriété. Par exemple, tous les arbres passés, présents et futurs figurent dans la classe des arbres. Dès lors, une fois regroupée cette classe, tous les autres objets qui existent doivent être perçus comme la classe des non-arbres. Le fait de ne pas être des arbres représenterait effectivement une propriété précise, et, vu que rien ne peut être simultanément arbre et non-arbre, l'énoncé qui établirait que quelque chose relève à la fois de ces deux classes serait une parfaite contradiction (preuve qu'une loi de la logique a été violée).

D'un autre côté, à un niveau logique supérieur, on sait que les classes peuvent être membres d'elles-mêmes ou non, comme pour la classe des concepts qui est en soi un concept, contrairement à celle des arbres qui n'était bien sûr pas un arbre. C'est pourquoi, à ce niveau, l'on dit que le monde peut encore être divisé en deux classes, en l'occurrence celles qui sont membres d'elles-mêmes et les autres qui ne le sont pas, et, ici aussi, prétendre que l'une de ces classes est en même temps membre d'elle-même et non-membre équivaudrait à

une simple contradiction. Par contre, si l'on répète l'opération au niveau supérieur, il ne s'agit plus d'une contradiction mais d'une authentique antinomie, attendu que le paradoxe est issu d'une déduction logique rigoureuse.

De fait, dans ce cas, l'on doit unir toutes les classes qui sont membres d'elles-mêmes en une seule classe, disons X, et toutes celles qui ne sont pas membres d'elles-mêmes en une autre, disons Y. Or, à cet instant, quiconque se demande si la seconde de ces classes est ou n'est pas membre d'elle-même est confronté au paradoxe de Russell, vu qu'il ne peut y avoir d'exceptions à la division du monde en classes membres d'elles-mêmes et non-membres d'elles-mêmes. Autrement dit, si la classe Y est membre d'elle-même, elle n'est pas membre d'elle-même, puisque Y est la classe des classes qui ne sont pas membres d'elles-mêmes. D'autre part, en supposant que Y ne soit pas membre d'elle-même, elle devient membre d'elle-même, justement parce qu'elle n'est pas membre d'elle-même. Somme toute, le fait de ne pas appartenir à soi-même étant la caractéristique essentielle de toutes les classes composant Y, il est permis de conclure que cette classe Y est membre d'elle-même si, et seulement si, elle n'est pas membre d'elle-même, et vice versa.

Comme le souligne cependant Russell dans sa théorie des types logiques, prétendre que la classe de tous les concepts est en soi un concept n'est pas vraiment exact. Ce qui inclut tous les éléments d'une collection ne doit absolument pas être un élément de cette collection. En quelque sorte, le paradoxe de Russell émane d'une confusion des types logiques, ou niveaux, parce qu'une classe est d'un type toujours supérieur à ses éléments. Il reste néanmoins que, même si cet énoncé n'est pas exact, on ne peut dire qu'il est faux, puisque sa négation devrait être vraie, ce qui n'est pas le cas. On parle alors d'un énoncé dénué de sens, tout simplement, mais l'occasion nous sera fournie de revenir à cette phrase.

3.2.3 - La définition paradoxale

Quelquefois appelée paradoxe sémantique ou antinomie sémantique, la définition paradoxale représente la deuxième catégorie de paradoxe. La plus connue demeure sûrement celle du Crétois clamant que "Tous les Crétois sont des menteurs", peut-être parce que la formule possède un petit quelque chose de spectaculaire. D'un point de vue logique, nous sommes encore ici en présence d'un énoncé qui n'est vrai que s'il n'est pas vrai, et où, en d'autres mots, le Crétois ment s'il dit la

vérité et dit la vérité s'il ment. Cette fois, il est cependant impossible de recourir à la théorie des types logiques qui dissoudrait l'antinomie, vu qu'on ne peut pas parler de hiérarchies de types logiques pour des mots ou des groupes de mots.

La solution, à nouveau, elle vient de Russell, le premier à considérer la possibilité qu'il existe une hiérarchie des langages analogue à celle qu'on retrouve dans le domaine des types logiques. Son hypothèse laisse déjà planer le fait qu'à chaque langage correspond un métalangage, en une suite dont on ne sait toujours pas si elle a vraiment une fin. Dans son introduction au Tractatus logico-philosophicus de Wittgenstein, il écrit notamment

> que chaque langage a, ainsi que le dit Wittgenstein, une structure au sujet de laquelle, dans le langage, on ne peut rien dire, mais qu'il doit y avoir un autre langage traitant de la structure du premier langage, et possédant lui-même une nouvelle structure, et qu'à cette hiérarchie de langages il ne doit pas y avoir de limite (75).

Ce que laisse présager la réflexion de Russell, c'est ce qu'on appellera la théorie des niveaux de langage, ce langage qui, comme l'affirme Wittgenstein, constamment "nous joue des tours" et demeure "surprise perpétuelle" (76). Elle permet

éventuellement de démêler n'importe quelle confusion des niveaux, en officialisant le concept de métalangue, c'est-à-dire de langage sur le langage, ou celui de méta-métalangue, s'il nous faut traiter de metalangue, et ainsi de suite *ad libitum*. Pour elle, en partant, les énoncés relatifs au plus bas niveau ont en soi trait à des objets proprement dits, d'où l'existence d'une langue-objet qui ne portera sur aucune autre.

Si l'on se réfère à l'exemple concernant la classe de tous les concepts, il devient alors clair que le terme "concept" ne renvoie pas chaque fois au même sens, et que ce dernier va dépendre du niveau linguistique à l'intérieur duquel le vocable sera utilisé. Autant au niveau inférieur il désignera donc un élément, autant à l'échelon supérieur il signifiera une classe, preuve que le même mot peut représenter deux contenus différents. Pour éviter tout risque de confusion des niveaux due à une identité qui ne serait qu'illusoire, il convient aussi de faire appel à des signes quelconques nous indiquant le type logique, comme parler de "Concept 1" et de "Concept 2" dans le cas précis qui nous occupe.

Par ailleurs, en rapport avec l'antinomie sémantique du Crétois, il est encore là évident qu'il y a présence non pas d'un

mais de deux énoncés. Le premier relève de la langue-objet et le second de la métalangue, en ce sens qu'il dit quelque chose sur l'autre, à savoir qu'il n'est pas vrai. À cela s'ajoute le fait qu'il est sous-entendu que cet énoncé dans la métalangue est lui-même l'un des énoncés sur lesquels porte le méta-énoncé, ou, si l'on préfère, l'un des énoncés appartenant d'abord à la langue-objet. Bref, il y a réflexivité des énoncés qui abritent leur propre vérité ou leur propre fausseté, ce qui correspond au concept d'appartenance à soi-même d'une classe dans la théorie des types logiques, et, dans ces deux cas, il faudra imputer toute confusion à l'inconsistance du langage, puisque la logique n'y est à dire vrai pour rien.

3.2.4 - Le paradoxe pragmatique

Généralement défini comme exerçant une influence sur les comportements de la personne à laquelle il s'adresse, le paradoxe pragmatique possède avant tout une portée que l'on pourrait qualifier d'existentielle. L'état de confusion qu'il est en mesure de semer dans un contexte d'interaction ébranle très souvent l'équilibre même de notre santé mentale. Cela dit, on le subdivise presque toujours en deux sous-catégories: l'injonction paradoxale et la prévision paradoxale. L'injonction

paradoxale "se présente sous la forme d'un ordre qui contient en lui-même une contradiction telle que celui à qui il s'adresse n'a aucun moyen d'y répondre de façon satisfaisante" (77). Quant à la prévision paradoxale, elle "consiste à communiquer un message indécidable, c'est-à-dire à faire une prévision qui ne peut pas se réaliser" (78).

Un commandant ordonne-t-il à un soldat de raser tous les soldats de son régiment qui ne se rasent pas eux-mêmes et uniquement ceux-là? Voici le militaire au cœur d'une situation à peu près intenable. Il ne sait pas s'il doit se ranger dans le groupe des soldats qui ne se rasent pas eux-mêmes ou dans celui des militaires se rasant eux-mêmes, et, en principe, est dans l'impossibilité de se conformer à cette directive de son supérieur. Car, vu que l'ordre le définit comme se rasant lui-même seulement s'il ne se rase pas lui-même, il faut lui désobéir afin d'obéir, et cela dans une relation où toute forme de critique pourrait être perçue comme de l'insubordination. Or, précisément, c'est de cette critique de la formulation dont il aurait besoin pour déjouer l'injonction paradoxale en question, ce qui équivaut, tel qu'on le verra plus loin, à prendre un recul face à un cadre nous rendant la vie tout simplement impossible.

> Malheureusement, ce type d'injonction ne naît pas uniquement dans l'esprit de littérateurs voulant intriguer ou amuser leur public; elle est aussi le fait de personnes banales. La forme la plus fréquente sous laquelle on trouve des injonctions paradoxales est celle qui exige de l'autre un comportement qui, par sa nature même, ne saurait être que spontané et dont le prototype pourrait être "Soyez spontané!". [...] Dire à quelqu'un "Tu devrais m'aimer" ou "Tu es libre de partir et ne t'en fais pas si je pleure", demander à son mari que l'on trouve trop docile "Je veux que tu me domines" ou à son enfant que l'on trouve trop dépendant de soi "Sois moins docile" sont (également) des injonctions paradoxales et ne sont pourtant pas des discours exceptionnels (79).

Pour illustrer le côté "message indécidable" de ce qu'on a baptisé la prévision paradoxale, il n'y a qu'à se reporter à ce que l'on rencontre parfois dans ces relations humaines plus ou moins défectueuses. Par exemple, quand un individu A, en qui un individu B a confiance, menace ce même B de poser un acte qui le rendrait, lui, A, indigne de confiance, on nage en pleine prévision paradoxale, parce qu'il y a un piège que l'on a posé soi-même. C'est ce qui se passa pour cet époux irréprochable, qui, ne pouvant accepter que sa femme prenne un apéritif avant chaque repas, lui intima de renoncer à son vice sous peine d'avoir le sien. Ce fut le début d'une période invivable et marquée par une jalousie aussi excessive que compréhensible,

puisque, le mari étant digne de confiance, il lui serait sûrement infidèle, et par conséquent plus digne de confiance.

Apparu dans les années quarante et cité par Watzlawick dans Une logique de la communication (80), le paradoxe du directeur d'école est lui aussi un beau cas de prévision dite paradoxale. Celui-ci annonce à ses élèves qu'un examen aura lieu la semaine suivante à un moment imprévu, c'est-à-dire n'importe quel jour entre le lundi et le vendredi. On lui fait cependant remarquer qu'un tel examen ne peut exister, à moins qu'il ne se mette à enfreindre les règles qu'il a édictées lui-même. De fait, si l'examen n'a pas eu lieu le jeudi soir, il ne peut être imprévu le vendredi, puisque ce serait alors la seule alternative. Mais, si l'on écarte le vendredi, on peut également éliminer la possibilité que ce soit le jeudi, vu que, le mercredi soir, il ne resterait que cette seule journée. Et, de fil en aiguille, il serait ainsi possible de successivement rayer le mercredi, le mardi et le lundi. Par contre, en supposant que le directeur décide de faire passer l'examen le jeudi, par exemple, sous prétexte qu'il avait toujours projeté de le donner ce matin-là, les étudiants vont se retrouver devant quelque chose de vraiment imprévu, parce qu'il étaient convaincus que ce ne pouvait pas être imprévu.

3.3 - La théorie des paradoxes

Le premier grand tour de force de Watzlawick est sans doute d'avoir saisi comme personne l'utilité des paradoxes en vue de résoudre certains problèmes. A priori, ce n'était pas logique. Aux yeux de la plupart des gens, c'était en réalité une idée complètement folle. Pourtant, même si l'on ne tient pas compte des succès des Erickson et des Jackson, il s'avère que chaque époque regorgeait de cas où l'on avait fait la preuve de leur efficacité, mais sans nécessairement que l'on en soit tout à fait conscient. Reportons-nous à une phrase comme "Dire qu'il faut être paradoxal pour avoir du bon sens" (81), datant du milieu du siècle, et l'on comprend que Watzlawick n'a donc jamais découvert comme tel l'effet souvent bénéfique des paradoxes: il est cependant parvenu à conceptualiser d'une manière opérationnelle une méthode d'intervention reposant sur eux dans le cadre d'une théorie précise, ce qui constitue pour sûr la plus éclatante de ses contributions.

Le type de paradoxe qu'il met sitôt en évidence, c'est l'injonction paradoxale, laquelle, comme on l'a vu, peut avoir un côté nuisible lorsque membre à part entière d'une situation inextricable. Il insiste toutefois sur le rôle positif qu'elle est parfaitement en mesure de tenir, notamment quand elle

permet d'échapper à ces réponses stéréotypées ou routinières qui ne débouchent pas sur la solution d'un problème. Bien que la logique et le bon sens puissent présenter des solutions très satisfaisantes, écrit Watzlawick, "qui n'a pas connu la frustration d'avoir fait de son mieux, selon la logique et le bon sens, pour ne voir en définitive que les choses empirer?" (82). Au contraire, de temps en temps, qui n'a jamais constaté un changement illogique ou le déblocage d'une situation sans issue, suite à l'utilisation d'une solution bizarre ou allant à l'encontre du bon sens? Pour comprendre, il faut d'abord s'en remettre aux concepts de permanence et de changement, estime-t-il, qui, en cybernétique, occupent une place tout à fait prépondérante.

3.3.1 - Permanence et changement

Il existe bon nombre de théories sur la permanence ou le changement. L'originalité de celle de Watzlawick provient de ce qu'il ne les envisage jamais séparément. Selon lui, depuis les philosophes présocratiques, on a toujours considéré à tort que la permanence correspondait à l'invariance et à rien d'autre, c'est-à-dire à un état naturel et de variance nulle. Pour sa part, quand il s'agit de problèmes, il pense que permanence (le fait,

pour ceux-ci, d'être créés et de persister) et changement (le fait, pour ceux-ci, d'être complètement résolus) demeurent étroitement liés, et qu'aucun d'entre eux ne saurait être dans l'ordre des choses. Tout problème qui surgit dépend plutôt de la situation et du point de vue en cause, ce que confirme sa pratique dans le quotidien:

> C'est ainsi que chaque fois que nous observons une personne, une famille ou un système social plus étendu, aux prises avec des difficultés qui durent et se répètent en dépit de leur volonté et de leurs efforts pour modifier la situation, deux questions se posent en même temps: "Comment cette situation non voulue persiste-t-elle?" et "Que faut-il pour la changer?" (83).

S'inspirant ensuite de certaines propriétés de la théorie des groupes du mathématicien français Évariste Galois (un groupe se compose d'éléments qui ont tous une propriété en commun; si l'on compose ses éléments selon des séquences différentes, on obtient toujours le même composé; un groupe contient un élément neutre, tel que sa composition avec tout autre élément produit cet autre élément; pour chaque élément existe un autre élément symétrique ou inverse, tel que la composition d'un élément et de son symétrique donne l'élément neutre), Watzlawick établit un modèle reflétant ces situations où se côtoient permanence et changement, et où,

finalement, "Plus ça change, plus c'est pareil". Dans ces cas, ce qui s'applique, affirme-t-il, c'est le Changement 1. Il intervient à l'intérieur d'un système qui, lui, reste inchangé, d'où l'espèce de continuité transcendant le mouvement.

Dans un même souffle, pour ce qui est du Changement 2, c'est-à-dire celui qui modifie le système, il se tourne vers la théorie des types logiques afin de trouver un autre modèle. L'axiome qui l'intéresse le plus est "Ce qui comprend tous les membres d'une collection ne peut être un membre de la collection", parce qu'il n'y est plus question de ce qui se passe à l'intérieur d'une classe, ou, si l'on veut, entre ses membres. Ce principe lui permet par contre d'examiner la relation entre un membre et sa classe, de même que la transformation particulière que constitue le passage d'un niveau logique à un niveau supérieur, ce qui est l'essence du Changement 2, vu que ce dernier a toujours la forme d'une discontinuité ou d'un saut logique. En d'autres mots, le Changement 2 est un changement de changement, pour l'équipe de Palo Alto, ou le passage d'un niveau à un métaniveau.

L'analogie la plus belle pour mettre en relief la distinction entre les deux types de changement, c'est celle de la personne

en proie à un cauchemar. Elle peut accomplir certaines choses à l'intérieur de son rêve pour provoquer un changement qui débouche sur une solution (courir, combattre, hurler, se cacher, se déguiser, s'armer, etc.). Chacune de ces actions ne constitue cependant que diverses facettes du même Changement 1, étant entendu que le système n'est pas modifié et que le cauchemar suit son cours. La meilleure manière d'échapper au cauchemar, c'est d'opter pour un changement radical et conduisant du rêve à l'état de veille, ou qui représente un Changement 2 et une transformation du système. Cette solution comprend tous les membres de la collection et ne peut donc lui appartenir, en conformité avec l'axiome de Whitehead et Russell. Cela vaut aussi pour celle qui s'applique dans le fameux problème des neuf points qu'il s'agit de relier par quatre droites mais sans jamais lever le crayon (84), obtenue par une remise en cause des différentes prémisses gouvernant le système.

3.3.2 - La genèse des problèmes

A partir du moment où est établie la démarcation entre Changement 1 et Changement 2, les questions qui viennent tout de suite à l'esprit ont évidemment trait aux confusions possibles: que se passe-t-il si l'on a recours à un Changement 1

lorsque s'impose un Changement 2, et, bien entendu, que se passe-t-il si l'on a recours à un Changement 2 lorsque s'impose un Changement 1? Il y en a également deux autres qu'on peut soulever et qui ne sont pas moins cruciales: qu'arrive-t-il si une intervention quelconque n'est pas faite, et qu'arrive-t-il si une intervention quelconque n'avait pas à être faite? Dans tous ces cas, répond Watzlawick, on se retrouve en face de moyens d'aggraver les problèmes, ou de transformer les difficultés en problèmes. Par difficultés, il entend des conditions génantes "que l'on surmonte par quelque action de bon sens sans avoir nécessairement recours à une technique spéciale de résolution des problèmes" (85), tandis que des problèmes désignent des "impasses, des situations inextricables, des dilemmes insupportables, etc., que l'on a créés et fait durer en aggravant des difficultés" (86).

À travers ces interrogations se profilent trois façons de générer ou d'empirer les problèmes qui se résument à ceci: une intervention qui s'impose n'est pas faite; on intervient quand on ne devrait pas; l'intervention a lieu au mauvais niveau. Une intervention qui n'est pas faite, ce sera "une terrible simplification", c'est-à-dire une volonté de le résoudre en niant sa réalité. Cette simplification correspond au concept

d'élément neutre qu'on retrouvait dans la théorie des groupes. Elle perpétue en effet le problème auquel elle s'applique, ce dernier étant considéré comme élement du groupe. Dès lors, le problème se complique et se multiplie suite aux tentatives d'ajustement qui vont s'ensuivre, ce qui rappelle la phrase de Pascal sur l'aveuglement: "Nous courons sans souci dans le précipice, après que nous avons mis quelque chose devant nous pour empêcher de le voir" (87).

Si l'on intervient quand on ne devrait pas, par ailleurs, on assiste au contraire de ce qui passait plus haut. Au lieu de ne pas voir de problème là où il en est un, on trouve une solution là où il n'y en a pas. C'est "le syndrome d'utopie". Sa forme la plus courante, c'est de se poser un but utopique pour mieux s'imputer son inaccessibilité, comme chez ces gens qui croient mordicus que quotidienneté et bonheur extatique vont de pair. Une autre version s'applique à tous ces adeptes du proverbe "Il vaut mieux voyager avec espoir qu'arriver à destination", dont Henri Danon-Boileau a démontré les effets dévastateurs qu'il pouvait avoir chez les étudiants adolescents et adultes dans Les études et l'échec (88). Quant à la dernière manière, elle tient dans la certitude que l'on détient la vérité, et dans la mission dont on se croit volontiers investi relativement à sa

propagation. En somme, peu importe son aspect, "le syndrome d'utopie" est fondé sur d'inexactes prémisses, mais considérées comme plus vraies que la réalité par l'individu directement concerné.

Finalement, en regard de l'intervention se déroulant à un mauvais niveau, disons que ce n'est pas la moins pernicieuse des méthodes pour créer ou envenimer les problèmes. Plus souvent qu'autrement, on ignore même qu'un choix peut être opéré, parce que le Changement I - fortement ancré dans nos habitudes et dans nos traditions - frappe à la porte d'emblée. Or, s'il est très souvent nécessaire lorsque, par exemple, l'on a besoin de "plus de la même chose", ses résultats seront catastrophiques ou nuls quand utilisé à la place de l'autre. La chaleur commence-t-elle à manquer dans une pièce? Il n'y a qu'à régler le chauffage en conséquence et à commander "plus de la même chose" par l'entremise d'un thermostat. Mais comment commander à quelqu'un d'être plus spontané? D'être plus détendu? D'être plus autoritaire? Ou d'être plus amoureux? On sombre aussitôt dans l'injonction paradoxale. Pour le reste, ajoutons qu'il est plutôt rare de voir l'inverse se produire, sans doute parce que le Changement I semble plus logique.

3.3.3 - Le Changement 2

Les précédentes lignes ayant confirmé la phrase de Barel à l'effet que "Ce qui vit est ce qui est capable [...] de confondre les niveaux logiques" (89), l'heure est à présent venue de regarder plus en détails la texture du Changement 2. D'abord, mentionnons qu'il modifie ce qui semble, vu du Changement 1, comme une solution, "parce que, vue dans la perspective du Changement 2, cette "solution" se révèle être la clef de voûte du problème qu'on tente de résoudre" (90). De plus, quand on l'applique, cela signifie que l'on s'intéresse aux effets et non aux causes de son impact sur une situation ici-maintenant. Troisièmement, en plaçant le problème dans un tout nouveau cadre, il libère la situation des éventuels paradoxes issus de la réflexivité de la tentative de solution. Et, quatrièmement, alors que le Changement 1 mise chaque fois sur la logique ou le bon sens, le Changement 2 possède toujours un petit côté illogique et inattendu.

Ce qu'il faut retenir de la première caractéristique, c'est que, dans le Changement 2, le problème, c'est la solution. Il ne saurait donc être question de faire appel à "plus de la même chose", comme dans l'autre, parce que, en définitive, la vraie

solution réside précisément dans ce qui fait obstacle (et non pas dans "plus de la première solution"). En fait, la personne présentant un symptôme, c'est-à-dire qui souffre de ne pas être capable de faire ce qu'elle voudrait, ou, inversement, de pulsions ou d'inhibitions l'amenant à faire ce qu'elle aimerait éviter, se retrouve avec quelque chose de spontané, échappant à son contrôle, d'où la nécessité de "prescrire le symptôme". Car, si l'ordre "Soyez spontané!" a un effet paradoxal, "si tenter délibérement d'être heureux mène à la dépression, et si s'efforcer de dormir nous maintient éveillés" (91), il ne nous reste qu'à mettre en pratique la célèbre maxime de l'homéopathie: "*Similia similibus curantur*" (Les semblables se guérissent par les semblables). Des chercheurs comme John Hunter (92) ou Viktor Frankl (93) y étaient d'ailleurs déjà arrivés, affirme Watzlawick, qui ajoute: "En prescrivant le symptôme, on empêche la solution, et donc le symptôme qui en résulte, de se manifester" (94).

La deuxième caractéristique du Changement 2 vise pour sa part à mettre en valeur la question "Quoi?" au détriment du fameux "Pourquoi?", au centre de toute la pensée scientifique et de disciplines comme la psychanalyse. Dans l'esprit de Palo Alto, ce n'est certainement pas que celle-ci soit inutile, bien au

contraire, excepté qu'elle ne se prête guère à résoudre un problème se posant *hic et nunc*. Même une explication lucide n'est généralement pas synonyme de solution, pendant que de se demander quoi faire s'inscrit dans une approche à teneur pragmatique. Qu'est-ce qui se passe actuellement? En quoi consiste exactement notre problème? Qu'est-ce qui le fait persister? Que peut-on accomplir ici-maintenant? Voilà les questions essentielles, et qui ne nous empêchent aucunement, après coup, de revenir plus ou moins profondément dans le passé.

L'art de trouver un nouveau cadre constituant le prochain sujet de notre étude, il ne nous reste donc à ce stade qu'à traiter de l'aspect illogique et contraire au bon sens du Changement 2. Car c'est un fait que tout changement de ce type revêt une dimension paradoxale tenant parfois de l'énigme. Or, jusqu'à un certain point, on peut s'expliquer cela grâce à des réflexions comme "Ce n'est pas assez fou pour être vrai" (95), citée dans un autre chapitre, ou "Il est impossible d'avancer (d'aller quelque part) sans pécher contre la raison" (96), de Albert Einstein. On va à l'encontre de la logique en apparence, de la même manière que le Changement 1 ne pouvait être nocif au premier regard. En vérité, c'est une

question d'angle et de point de vue, lesquels, suite à la mise en place d'un nouveau cadre, ou d'un nouveau système, ne sont plus les mêmes:

> Ce fut le cas du changement survenu chez une adolescente qui souffrait d'avoir de grands pieds. Alerté, Erickson se rendit chez elle sous le prétexte de soigner sa mère et demanda à la jeune fille de se tenir derrière lui pour lui passer une serviette en cas de besoin. Sur ce, il recula et fit semblant de lui marcher sur le pied "par inadvertance". Il se retourna, et, feignant la grande fureur des professionnels dérangés en plein travail, il s'écria: "Débrouillez-vous pour que ces engins-là deviennent assez grands pour qu'un homme puisse les voir et cela ne risquera plus de m'arriver". Sur cette seule intervention, l'image corporelle de la jeune fille se modifia (97).

3.3.4 - Comment recadrer?

Le Changement 2 étant la plupart du temps la résultante d'un nouveau cadre qui nous permet de percevoir les choses différemment, apprendre à recadrer est l'une des principales opérations que doit être en mesure de maîtriser la personne voulant éviter les changements dans la permanence. Avant, il importe cependant de comprendre que le tout s'appuie sur le principe des réalités subjectives. Cela signifie que nous ne sommes jamais en présence de réalités intrinsèques, mais

d'images de la réalité s'imposant comme les seules possibles alors qu'il y en a beaucoup d'autres. "De toutes les illusions, la plus périlleuse consiste à penser qu'il n'existe qu'une seule réalité" (98), note à ce sujet Watzlawick, ce qui veut dire que l'opération de recadrage va transformer le sens accordé à une situation et non ses éléments propres:

> Recadrer signifie donc modifier le contexte conceptuel et/ou émotionnel d'une situation, ou le point de vue selon lequel elle est vécue, en la plaçant dans un autre cadre, qui correspond aussi bien, ou même mieux, aux "faits" de cette situation concrète, dont le sens, par conséquent, change complètement. Le mécanisme ici à l'œuvre n'est pas tout de suite évident, surtout si l'on se souvient qu'il y a changement même quand la situation elle-même reste inchangée ou même inchangeable (99).

Comme il est bien sûr impossible d'avoir accès à toutes les visions de la réalité, il y a toutefois une condition préalable à l'application de la technique du recadrage. En thérapie, par exemple, il importe d'investir la situation donnée d'une nouvelle signification "tout aussi pertinente et même plus convaincante encore que celle que le malade lui avait attribuée jusque là" (100), de telle sorte que l'individu soit vraiment enclin à franchir le Rubicon. Pour ce faire, il suffit qu'il y ait compatibilité - dans la mesure du possible - entre cette

signification nouvelle et la vision du monde qu'il s'est façonné petit à petit, et l'on y arrive en la lui communiquant dans le langage de cette vision. C'est entre autres ce que faisait Jackson lorsque nous l'avons décrit aux prises avec un paranoïaque l'accusant d'avoir caché un micro, et c'est ce qui sous-tendait le conseil de Watzlawick (se fabriquer un horaire de travail pour tirer profit de ses nuits blanches) à un insomniaque obsédé par les multiples tâches qui l'attendaient. Un recadrage se situe en quelque sorte toujours au niveau de la métaréalité, où les changements peuvent survenir indépendamment des diverses conditions objectives.

Ce qui est au fond en cause dès qu'on recadre, on le saisit quand on se reporte à nouveau à la théorie des types logiques, et plus précisément à l'une de ses particularités voulant que l'appartenance à une classe soit rarement exclusive. À l'origine, une classe n'est en effet qu'une construction de l'esprit, bâtie d'après le sens et la valeur des objets et non pas sur leurs propriétés physiques. Or, à partir du moment où un objet est reconnu comme membre d'une classe quelconque, il devient extrêmement difficile de le considérer comme faisant aussi partie d'une autre classe, pour des raisons qui tiennent à la puissance souvent paralysante de nos habitudes mentales. En

d'autres termes, recadrer n'est pas chose facile parce que cela signifie faire porter l'attention sur "une autre appartenance de classe [...] d'un même objet, ou surtout introduire cette nouvelle appartenance de classe dans le système conceptuel" (101) des personnes concernées.

Au chapitre des avantages que comporte le recadrage, il convient enfin de souligner qu'il se présente après application comme un processus irréversible, en ce sens que l'individu a le sentiment d'avoir agi pour le mieux et qu'il ne lui viendrait surtout pas à l'esprit de revenir à la case "Départ". C'est que, dès cet instant précis où l'on a envisagé l'autre appartenance de classe accessible, il est pratiquement impossible de renouer avec son ancienne vision de la réalité ainsi que l'attrape qu'elle inclut. Un nouveau jeu a remplacé l'autre et l'a rendu du coup caduc, tel que le souligne Wittgenstein - à propos des jeux et de leurs différentes règles - dans Remarks on the foundations of mathematics (102), c'est-à-dire que la conscience des règles empêche de refaire ce que l'on faisait. Au lieu d'être soumis sans vergogne à un comportement insatisfaisant et qu'il ne nous viendrait pas à l'esprit d'écarter, la possibilité d'exercer un choix s'offre soudain, mais reléguant l'alternative première aux oubliettes. Tout est devenu évident, subitement, comme

lorsque se trouve résolu le problème des neuf points auquel nous avons fait allusion, à croire qu'il n'y a jamais eu matière à se casser la tête.

3.3.5 - Protocole d'utilisation

Autant le protocole d'utilisation du Changement 2 préconisé par Watzlawick est simple, autant est-il astucieux. Il tient en effet compte des divers dangers évoqués dans les quelques lignes se rapportant à la genèse des problèmes. Chacune de ses étapes est formulée en fonction des trois manières d'aggraver les difficultés, parce que, comme on le sait, rien ne prouve qu'un recadrage s'impose d'emblée. Ainsi, dans un premier temps, il est recommandé de définir clairement le problème en des termes concrets, puis de faire un tour complet de toutes les solutions déjà essayées. Il faut ensuite définir précisément le changement auquel on aspire, avant de mettre en marche, si nécessaire, un projet pour effectuer ce changement. Ce projet consistera à recadrer la situation le plus souvent à l'aide de l'injonction paradoxale, qui reste la stratégie idéale pour ce faire. En passant, le protocole est pensé pour les interventions de type psychothérapeutique, quoique, conformément à ce que laisse entendre son auteur,

nous démontrerons que d'autres applications demeurent possibles.

Concernant le premier des temps de ce protocole, disons tout d'abord qu'il vise deux objectifs majeurs. Le premier est de vérifier si l'on est bel et bien en face d'un problème ou d'un pseudo-problème né d'une perception trop vague. "S'il s'agit d'un pseudo-problème, l'élucidation ne produit pas la solution, mais bien la dissolution de la demande" (103). C'est ce qui se produit pour toutes ces douleurs pour lesquelles il n'y a pas de solution thérapeutique, comme celle provenant de la mort d'un être cher. Le second est de circonscrire le problème pour en faire quelque chose qui soit palpable et tangible, de façon à ce qu'on puisse le manier plus efficacement. Cela dit, cette étape risque également d'empêcher l'individu d'intervenir alors qu'il ne devrait pas, c'est-à-dire "le syndrome d'utopie", d'où la nécessité de ne jamais l'omettre.

L'examen systématique de toutes les solutions essayées permet par ailleurs de recenser celles qui ont échoué et que l'on doit nécessairement qualifier de "mauvaises". Cet exercice est fort utile à double titre. Il fournit premièrement l'occasion de vérifier si une intervention n'a pas été faite au moment où

elle s'imposait, tout comme il nous incite à faire calmement le point sur ce problème qui persiste et peut-être affole. Faire le point, c'est tirer des leçons de ce qui a été tenté sans succès, et, en particulier, prévoir les changements qui ne doivent pas être recherchés. Parallèlement, il faut s'efforcer de discerner quel est l'endroit névralgique du système où le changement a le plus de chances de se produire, puisque c'est là que va bientôt s'effectuer l'intervention thérapeutique.

Définir précisément le changement auquel on aspire, c'est se fixer un but à la fois clair et réalisable à l'intérieur d'un certain laps de temps. L'expérience montre qu'un traitement de durée limitée augmentait effectivement la probabilité de réussite, tandis que les thérapies de longue haleine conduisent presque chaque fois à l'abandon pur et simple. Pour ce qui est de la clarté et de l'accessibilité du but, les travaux de Palo Alto ont prouvé qu'ils provoquent un effet Rosenthal positif, qui facilite donc la progression vers une solution. Certes, préciser et limiter une demande n'est pas toujours aisé, excepté qu'il est primordial que cela se fasse. Vouloir être plus heureux ou se sentir mieux dans sa peau ne constituent en rien des buts utilisables. Leur imprécision fait en sorte qu'on ne peut les atteindre. Il convient dans ces cas de plutôt adopter une toute

autre perspective que celle que l'on traîne, car "une réponse qui ne peut être exprimée suppose une question qui, elle non plus, ne peut être exprimée" (104).

Quant à la mise en œuvre du projet proprement dit, elle va comprendre ce à quoi l'on a fait référence au sujet du recadrage menant au Changement 2. Par exemple, la cible du changement sera la tentative de solution, sans compter que la prescription devra être traduite dans le langage propre au patient. L'essentiel, c'est qu'il y ait un paradoxe - sous la forme d'une injonction paradoxale - dans cette nouvelle tentative de solutionner le problème, afin que la dite prescription soit celle du symptôme. Techniquement, ce paradoxe fait apparaître une double contrainte thérapeutique qui est "l'image en miroir" de la double contrainte pathogène dans laquelle est embourbée la personne perturbée. De fait, il y a relation intense au sein de la relation psychothérapeutique, et, dans ces conditions, surgit une injonction dont la structure est telle qu'elle renforce le comportement que l'individu s'attend à voir changer. Si l'on préfère, on demande au patient de changer mais en restant inchangé, ce qui le place dans une situation intenable. En obéissant, il ne peut plus dire "je ne peux pas m'en empêcher" et contrôle son symptôme, et, en désobéissant, il cesse de se

comporter symptomatiquement. Bref, autant dans une double contrainte pathogène, l'individu est condamné s'il le fait et condamné s'il ne le fait pas, autant dans une double contrainte thérapeutique, le patient change s'il le fait et change s'il ne le fait pas. Enfin,

> la situation thérapeutique est bâtie de manière à empêcher le patient de se retirer du jeu ou de dissiper le paradoxe en le critiquant. Donc, même si logiquement, l'injonction est absurde, elle a néanmoins une réalité pragmatique: le patient ne peut pas ne pas y réagir, mais il ne peut pas non plus y réagir selon son mode habituel, c'est-à-dire par ses symptômes (105).

3.3.6 - Illustrations thérapeutiques

Un jour, un jeune couple se présente dans le bureau de Watzlawick pour un problème devenu intolérable. Les parents du mari envahissent la vie des époux au point qu'ils n'ont même plus un minimum d'indépendance. Tout ce qui concerne leur existence est choisi, payé, régi et entretenu par le père et la mère du jeune homme, qui, se sentant à chaque heure plus redevable, évite toute opposition afin de ne pas les froisser. Bien sûr, des tentatives ont été faites pour se démarquer de cette domination, mais toutes ont été interprétées comme des marques d'ingratitude ou ont résulté en scènes idiotes, par

exemple au moment de payer l'addition au restaurant. Le but fixe d'un commun accord avec le thérapeute est donc formulé en conséquence: que les parents les considèrent comme deux adultes capables d'autonomie sans qu'ils en soient blessés, et autant que possible de leur plein gré.

Sachant que pour être efficace l'intervention doit utiliser le seul langage compréhensible par les parents, en l'occurrence l'importance d'en être des bons, Watzlawick imagine aussitôt un scénario en fonction de leur prochaine visite. Son injonction paradoxale consiste à ordonner au jeune couple de s'abstenir de nettoyer, de laver, de ranger, de réparer et d'acheter tout ce qui devrait l'être, contrairement à ce qu'ils font d'habitude. En outre, non seulement doivent-ils attendre patiemment que le père et la mère acquittent eux-mêmes toutes les dépenses, mais il leur est interdit de leur donner un coup de main pour les aider à rattraper l'ouvrage accumulé. Au surplus, comme si cela allait de soi, ils ne vont les remercier que négligemment, et sans faire allusion à leur besoin de voler de leurs propres ailes. Découragé, le couple accepte de se comporter ainsi, en dépit des tiraillements que l'on imagine, jusqu'à ce que les parents écourtent leur visite en invoquant aimablement leur désir de ne pas trop les couver.

Le cas de l'assistante dentaire decrite dans Changements, paradoxes et psychothérapie (106) représente lui aussi une belle illustration de l'injonction paradoxale à l'œuvre. Celle-ci a constamment peur de commettre des erreurs, en définitive, ce qui, en plus de gâcher chaque minute de ses journées, l'amène à se tromper beaucoup plus souvent que quelqu'un d'autre. Par ailleurs, aucune de ces fautes ne se revèle vraiment grave en soi, avec le résultat que son employeur - pour autant qu'elle puisse en juger - se montre tout à fait satisfait de ses services. Seulement, dans son esprit, ce n'est qu'une question de temps avant qu'elle ne soit à l'origine d'une formidable bévue aux répercussions atroces, et elle sent même qu'elle est arrivée au terme d'un long sursis. Pourtant, réflexion faite, elle affirme être convaincue d'aimer au fond encore ce travail, dont elle ne pourrait de toute façon se passer pour assurer sa subsistance.

L'ordre saugrenu que s'attire tout de suite la femme est là encore aux antipodes de ce à quoi elle s'attend. Au lieu de lui recommander un évitement encore plus marqué de ce qu'elle craint, on lui propose d'y aller chaque jour d'une petite faute mais plutôt bête. Évidemment, un sentiment "d'horreur" se lit immédiatement sur son visage. On lui explique alors que

la vraie maitrise des problèmes du genre survient quand une personne est capable autant de les éviter que de les provoquer à volonté:

> La séance suivante, elle déclara qu'elle se sentait beaucoup mieux, bien que, dans un certain sens, tout allât plus mal: elle était tellement absorbée par sa promesse de faire cette petite erreur quotidienne et par la manière d'y arriver qu'elle n'avait plus le temps de se préoccuper de l'autre erreur, la grande. Assez vite, cependant, elle commença à trouver que toute cette gymnastique était plutôt ridicule et en fin de compte effectua un Changement 2, à nouveau sans qu'il y ait eu une exploration des raisons "profondes" de son symptôme et sans qu'il y ait eu de sa part une quelconque prise de conscience (107).

3.3.7 - Autres illustrations

L'histoire de cette autre dame qui occupait un poste de cadre mais avait maille à partir avec l'un de ses supérieurs est de celles qui méritent également d'être racontées. Intelligente et expérimentée, elle agissait sans arrêt de manière énergique et indépendante, ce qui, selon elle, avait le don d'exaspérer ce directeur. Aussi, ce dernier profitait-il de la moindre occasion pour l'humilier, de préférence lorsqu'il se trouvait un auditoire aux alentours. Comme on le devine, cela poussait la femme à mettre plus de distance et de froideur dans ses rapports avec

cet homme, attitude qui lui attirait de nouvelles attaques dans le même style que les précédentes. Il y avait autrement dit escalade des solutions axées sur "plus de la même chose", de part et d'autre, et la situation se gâtait à vue d'œil. Pire, en hauts lieux, on chuchotait qu'un transfert ou qu'un renvoi était ce qui pouvait arriver de mieux à cette employée qui n'était plus l'ombre d'elle-même depuis le début de l'affaire, tandis qu'elle pensait très sérieusement à démissionner pour mettre fin à ce calvaire.

Sans rien lui expliquer des motifs pour lesquels elle se devait d'adopter ce comportement, on lui demanda alors de réagir à l'opposé de ce qu'elle avait l'habitude de faire. En fait, dans les minutes suivant leur prochain accrochage, elle se débrouillerait pour l'attirer dans un coin isolé où ils pourraient causer. Là, d'un air gêné, elle lui dirait que, lorsqu'il la traitait de la sorte, cela l'excitait sexuellement, peut-être à cause d'une vieille histoire avec son père, mais tout en hésitant et quittant sitôt la pièce. D'abord intriguée, la femme finit par trouver la suggestion extrêmement drôle, avant d'avouer qu'elle brûlait d'impatience de s'en servir. Pourtant, au cours de la rencontre suivante, on eut la surprise d'apprendre qu'elle n'avait pas encore eu la chance de l'expérimenter. Son persécuteur était

soudainement devenu poli et de commerce agreable. Cela avait commence le lendemain de la premiere consultation, preuve que le reel est ce que nous nommons le reel. En somme, rien n'avait vraiment change, sinon qu'elle se sentait desormais en mesure d'affronter une situation jugee menaçante, sans même avoir utilise la prescription concue pour elle.

Enfin, en dernier lieu, citons ce qui arriva à cet etudiant de maitrise à qui il ne restait plus que deux essais à rendre pour décrocher son diplôme, mais qui faisait face à un ultime delai parce qu'il éprouvait d'énormes difficultés à les remettre à l'heure. Au rythme où tout allait, il courait droit vers l'echec, vu son incapacité grandissante à aligner les mots. Ce dont on était sûr, c'est que ce n'était pas dû à un manque d'intelligence et encore moins à une penurie de volonté, puisque, jour après jour, il essayait d'écrire. A dire vrai, les autres fois, le parcours avait été identique, sauf qu'il s'en était toujours tiré avec les honneurs grâce à une offensive de dernière minute. Or, ceci semblait maintenant exclu pour mille raisons. Dire que son moral était au plus bas representait par conséquent un euphémisme. A la perspective de l'insuccès s'ajoutait en effet une véritable torture, qui ne parvenait jamais à secouer son impuissance devant ses feuilles de papier.

Le vendredi après-midi où il consulta Watzlawick, c'est ainsi qu'il se fit proposer de rédiger ces deux travaux de telle sorte qu'il ait tout juste la moyenne, ce qu'il s'empressa de rejeter en vertu de son amour pour l'ouvrage bien fait pour ne pas dire parfait. Pour être franc, il était insulte qu'on songe à cette solution assez peu glorieuse. Mais, presse par l'échéance fixée au lundi matin, il finit cependant par accepter un compromis:

> Il écrirait un essai à sa manière, mais, pour ce qui concernait l'autre, il ferait tout son possible pour le rédiger de manière à avoir juste la moyenne. En particulier, il s'engageait à ne modifier sous aucun prétexte sa première version de la première phrase, et à commettre quelques fautes délibérées s'il lui semblait, à la relecture, que cet essai pourrait recevoir une trop bonne note (108),

sans connaître, encore là, le pourquoi à la base de pareille suggestion. Une semaine plus tard, il déclarait avoir complété l'essai en principe bâclé en moins de deux heures, après quoi il s'était attelé à l'autre pendant tout le reste du week-end. Puis, au moment d'avoir ses résultats définitifs, il fut visiblement surpris d'apprendre que sa note était élevée pour le premier et plutôt faible pour le second, comme si l'existence, quelque part, était profondément injuste pour tous ces besogneux avec lesquels il avait sans doute voulu faire corps pour son propre malheur.

3.3.8 - Précisions et portée

Conscients que le recadrage est une operation qui, même si on la comprend en theorie, ne va pas necessairement de soi en pratique, les chercheurs de Palo Alto ont resolu de remplir leurs ouvrages d'une multitude d'exemples pour attenuer cet état de choses. Ceux-ci montrent nombre de voies au-dessus desquelles il faut coûte que coûte se pencher, puisqu'elles permettent de se familiariser avec ce processus inhabituel et, quelquefois, en apparence foncièrement absurde. Toutefois, cette absurdité n'a rien à voir avec celle du cercle carré, pour paraphraser Jean Guitton, car c'est celle qui tient à la coutume et fait que "souvent nous appelons impossible ce qui choque les habitudes de notre raison" (109). Rappelons aussi que recadrer, c'est changer de point de vue, et que, *dixit* Renald Legendre, "l'être créateur tente également de percevoir les savoirs et les expériences sous d'autres angles de vision que ceux généralement adoptés" (110).

Pour sa part, à la fin de son livre rédigé en collaboration avec Weakland et Fish (111), Watzlawick va dresser une liste sommaire de tactiques susceptibles de faciliter la recherche de l'injonction paradoxale la plus appropriée aux circonstances.

Parmi elles, signalons "le sabotage bienveillant", qui s'applique à toutes ces situations où l'un des partenaires tente - en vain - d'avoir prise sur le comportement de l'autre. Cette démarche consiste à adopter une position de faiblesse après que l'on ait avoué à son vis-à-vis l'impossibilité d'avoir un certain contrôle sur ce même comportement. Elle sied particulièrement bien à toutes les crises qui marquent les relations entre adolescents rebelles et parents. Par exemple, si le jeune refuse de rentrer à une heure quelconque, on lui dit qu'on n'y peut rien, même si cela ne nous convient pas. De même, s'il s'obstine à ne pas faire son lit ou à ne pas ranger ses vêtements, on s'en occupe à sa place, mais en prenant bien soin de commettre des erreurs (répandre des miettes de pain dans son lit, user d'une quantité excessive d'amidon lors du lavage de son linge préféré, etc.) qui l'inciteront à s'impliquer davantage.

Au nombre des autres tactiques relevées par Watzlawick, mentionnons encore "les bienfaits de l'indifférence" ainsi que "la limite dans le temps". La première nous suggère de se désintéresser apparemment de quelqu'un avec qui l'on a des problèmes parce qu'on lui manifeste trop d'attention. Il est notamment établi que les enfants qui font des fugues portent beaucoup d'attention à l'intérêt qu'entraîne leur disparition, et

que "le manque d'interêt évident constitue pour eux un motif puissant de reprise de contact avec leurs parents" (112). La seconde a trait à tous ces gens qui essaient laborieusement de se concentrer, et qui, du jour au lendemain, s'ils n'ont pas fini un travail à une heure déterminée à l'avance, sont tenus de se consacrer à n'importe quoi d'autre qui n'aurait pas de rapport avec cette tâche précise. Cette injonction permet en fait de recadrer le temps de loisir, comme si celui-ci allait dorénavant incarner une punition.

La théorie des paradoxes - loin de se limiter aux seules questions cliniques - s'applique finalement à toutes sortes de problèmes reliés à l'intervention humaine, y compris ceux qui s'imbriquent dans des systèmes étendus. Il est certain que l'exploration et le recadrage seront alors en général plus complexes, bien que, fréquemment, d'importants problèmes sociaux présentent une structure qui étonne par sa simplicité. Pensons aux impasses où conduit une solution représentant "plus de la même chose" comme la prohibition, et, à l'opposé, à l'impopularité de la pornographie dans les pays où les lois sont à cet égard permissives. Elle possède également ses limites propres, naturellement, provenant surtout de ce qui dépasse la sphère de l'intervention humaine évoquée plus haut. Bref, il

faut apprendre à s'en servir lorsque l'on en est arrivé à la conclusion qu'elle a peut-être sa place, sans tenir compte de tout ce que l'on a prétendu au sujet du paradoxe en soi. Une phrase comme "Je n'ai jamais jusqu'ici rencontré d'individu qui se servant du mot paradoxe, à titre d'argument, ne fût un imbécile" (113) résonne maintenant plutôt très mal, en tout cas, d'autant plus que Watzlawick a démontré que, tel que l'écrit Bernanos, "L'imbecile est d'abord d'habitude et de parti pris" (114).

NOTES

(1) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, La nouvelle communication, Textes recueillis et presentés par Yves Winkin, Paris, Seuil, "Points", 1981, page 22.

(2) Claude Shannon, Warren Weaver, The mathematical theory of communication, Urbana-Champaign, University of Illinois Press, 1949, 234 pages.

(3) Derek J. de Solla Price, Little science, big science, New York, Columbia University Press, 1963, 221 pages.

(4) Diana Crane, Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities, Chicago, University of Chicago Press, 1972, 169 pages.

(5) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 22.

(6) Norbert Wiener, Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine, Paris, Hermann, 1948,

193 pages.

(7) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, Une logique de la communication, Paris, Seuil, "Points", 1972, page 52.

(8) *Ibid.* page 57.

(9) *Ibid.* page 65.

(10) Ronald D. Laing, Nœuds, Paris, Stock, "Stock Plus", 1970, 90 pages.

(11) Edmond Marc, Dominique Picard, L'Ecole de Palo Alto. La dernière grande étape de la théorie et de la pratique psychologique, affranchies de la psychanalyse et du béhaviorisme, Paris, Retz, "Actualité de la psychologie", 1984, page 55.

(12) Arthur Kœstler, Hiéroglyphes, Paris, Calmann-Lévy, 1955, page 260.

(13) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 56.

(14) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 57.

(15) Ronald D. Laing, Soi et les autres, Paris, Gallimard, "Les essais CLXII", 1971, 236 pages.

(16) Anton Tchekhov, Œuvres, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1967, Tome I, pages 721 à 725.

(17) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 19.

(18) Ludwig von Bertalanffy, Théorie générale des systèmes, Paris, Dunod, 1973, 236 pages.

(19) Henri Laborit, Francis Jeanson, Discours sans methode, Paris, Stock, "Les grands auteurs", 1978, page 47.

(20) Joel de Rosnay, Le macroscope, Paris, Seuil, 1975, page 86.

(21) Edgar Morin, La methode/La nature de la nature, Paris, Seuil, "Points", 1977, page 123.

(22) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 158.

(23) Gregory Bateson, Naven: a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view, Cambridge, Cambridge University Press, 1936, 167 pages.

(24) Gregory Bateson, Margaret Mead, Balinese character: a photographic analysis, New York, New York Academy of Sciences, 1942, 94 pages.

(25) Gregory Bateson, Don D. Jackson, Jay Haley, John Weakland, "Toward a theory of schizophrenia", Behavioral science, No 1, 1956, pages 251 à 264.

(26) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.* page 213.

(27) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 226.

(28) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 41.

(29) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 49.

(30) Milton H. Erickson, cité par Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, pages 125 et 126.

(31) Paul Watzlawick, cité par Paul Watzlawick, John Weakland, Sur l'interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique, Paris, Seuil, 1981, pages 13 et 14.

(32) Ronald D. Laing, A. Esterson, L'équilibre mental, la folie et la famille, Paris, Maspero, "Série psychiatrique", 1971, 220 pages.

(33) Paul Watzlawick, cité par Paul Watzlawick, John Weakland, *op. cit.*, page 14.

(34) Paul Watzlawick, John Weakland, *op. cit.*, 495 pages.

(35) Virginia Satir, Thérapie du couple et de la famille. Thérapie familiale, Paris, Epi, 1977, page 13.

(36) Bertrand Russell, Essais sceptiques, Paris, Rombaldi, "Collection des Prix Nobel de littérature", 1964, page 89.

(37) Carlos E. Sluzki, Elisèo Verón, "La double contrainte comme situation pathogène universelle", cités par Paul Watzlawick, John Weakland, *op. cit.*, pages 308 à 322.

(38) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert

E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 72.

(39) Ray L. Birdwhistell, "Kinesics", cité par David L. Sills, International encyclopedia for the social sciences, New York, Mac Millan, 1968, Tome VIII, pages 379 à 385.

(40) Ray L. Birdwhistell, Kinesics and context. Essays on body motion communication, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970, 108 pages.

(41) Albert E. Scheflen, "The significance of posture in communication systems", Psychiatry, No 27, 1964, pages 316 à 331.

(42) Edward T. Hall, Le langage silencieux, Paris, Mame, 1973, 234 pages.

(43) Edward T. Hall, La dimension cachée, Paris, Seuil, "Points", 1978, 278 pages.

(44) Edward Sapir, Anthropologie, Paris, Seuil, "Points", 1971, page 46.

(45) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 89.

(46) Erving Goffman, Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings, New York, The Free Press, 1963, 208 pages.

(47) Erving Goffman, Relations in public. Microstudies of the public order, New York, Basic Books, 1971, 198 pages.

(48) Erving Goffman, Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux, Paris, Minuit, "Le sens commun", 1968, 447 pages.

(49) Serge Provencher, Erreur sur la personne. Cinq "malades mentaux" se racontent, Montréal, VLB Éditeur, 1982, 188 pages.

(50) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 89.

(51) Yves Winkin, cité par Gregory Bateson, Ray Birdwhistell, Erving Goffman, Edward T. Hall, Don D. Jackson, Albert E. Scheflen, Stuart J. Sigman, Paul Watzlawick, *op. cit.*, page 89.

(52) Paul Watzlawick, "A review of the double bind theory", Family Process, No 2, 1963, pages 132 à 153.

(53) Paul Watzlawick, An anthology of human communication. Text and tape, Palo Alto, Science and behavior books, 1964, 156 pages.

(54) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, Une logique de la communication, Paris, Seuil, "Points", 1972, 280 pages.

(55) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil, "Points", 1975, 189 pages.

(56) Paul Watzlawick, Faites vous-même votre malheur, Paris, Seuil, 1984, 119 pages.

(57) Georges Courteline, cité par Gabriel Pomerand, Le petit philosophe de poche, Paris, Librairie générale française, "Le livre de poche encyclopédique", 1962, page 310.

(58) Bernard Dupriez, Gradus. Les procédés littéraires, Paris, Union générale d'éditions, "10/18", 1980, page 318.

(59) Samuel Beckett, cité par Alfred Simon, "Beckett ne viendra pas", L'express, No 1815, 25 avril 1986, page 58.

(60) Laurence J. Peter, Raymond Hull, Le principe de Peter, Paris, Stock, 1970, page 23.

(61) Hermann Broch, cité par Clément Marchand, Eloge de l'homme inutile, Québec, Editions du Beffroi, 1983, page 69.

(62) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 257.

(63) John van Heijenoort, cité par Paul Edwards, The encyclopedia of philosophy, New York, The Macmillan Company & The Free Press, 1967, Tome V, page 45.

(64) *Ibid*, page 45.

(65) Anthony Wilden, Système et structure. Essais sur la communication et l'échange, Montréal, Boréal Express, 1980, page 108.

(66) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 188.

(67) Willard van Orman Quine, "Paradox", Scientific American, No 206, 1962, pages 84 à 95.

(68) Anthony Wilden, *op. cit.*, page 496.

(69) Anthony Wilden, *op. cit.*, page 496.

(70) Gregory Bateson, cité par Anthony Wilden, *op. cit.*, page 496.

(71) John van Heijenoort, *op. cit.*, pages 45 à 51.

(72) Willard van Orman Quine, *op. cit.*, page 85.

(73) Wolfgang Stegmuller, cité par Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 189.

(74) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 189.

(75) Bertrand Russell, cité par Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Paris, Gallimard, "Idées", 1961, pages 32 et 33.

(76) Ludwig Wittgenstein, Leçons et conversations suivies de Conférence sur l'éthique, Paris, Gallimard, "Idées", 1971, page 16.

(77) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 63.

(78) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 66.

(79) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 64.

(80) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, pages 220 et 221.

(81) Henry de Montherlant, Théâtre, Paris, Gallimard,

"Bibliothèque de la Pléiade", 1954, page 34.

(82) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 11.

(83) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 20.

(84) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 43.

(85) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 56.

(86) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 57.

(87) Blaise Pascal, Pensées, Paris, Gallimard, "Le livre de poche", 1936, page 62.

(88) Henri Danon-Boileau, Les études et l'échec. De l'adolescence à l'âge adulte, Paris, Payot, 1984, 235 pages.

(89) Yves Barel, Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1979, page 38.

(90) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 103.

(91) Paul Watzlawick, Le langage du changement. Éléments de communication thérapeutique, Paris, Seuil, 1980, page 107.

(92) John Hunter, A treatise on the venereal disease,

Londres, (s.e.), 1786, pages 200 à 204.

(93) Viktor E. Frankl, "Paradoxical intention", American journal of psychotherapy, No 14, 1960, pages 520 à 535.

(94) Paul Watzlawick, Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique, *op. cit.*, page 109.

(95) Niels Bohr, cité par Placide Gaboury, *op. cit.*, page 173.

(96) Albert Einstein, cité par Placide Gaboury, *op. cit.*, page 172.

(97) Edmond Marc, Dominique Picard, *op. cit.*, page 103.

(98) Paul Watzlawick, La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication, Paris, Seuil, 1978, page 7.

(99) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 116.

(100) Paul Watzlawick, Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique, *op. cit.*, page 125.

(101) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, pages 119 et 120.

(102) Ludwig Wittgenstein, Remarks on the foundations of mathematics, Oxford, Basil Blackwell, 1956, page 100.

(103) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 133.

(104) Ludwig Wittgenstein, Tractatus logico-philosophi-

cus, *op. cit.*, page 173.

(105) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 246.

(106) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, pages 150 à 152.

(107) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, pages 151 et 152.

(108) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 173.

(109) Jean Guitton, Nouvel art de penser, Paris, Aubier, (s.d.), page 132.

(110) Renald Legendre, *op. cit.*, page 109.

(111) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, pages 143 à 180.

(112) Paul Watzlawick, John Weakland, Richard Fish, *op. cit.*, page 171.

(113) Paul Valéry, Mauvaises pensées et autres, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1960, page 832.

(114) Georges Bernanos, Les grands cimetières sous la lune, Paris, Plon, 1938, page 122.

FIN

Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro ISN : 9511
Centre d'intérêt: 751

Provencher, Serge.

Créativité et paradoxes / Serge Provencher. -- [Québec (Province) : s.n., 1987?].
2 v. (641 f.) ; 28 cm.

Résumé au début du v. 1. Bibliogr.: v. 2, f. 399-426.

Descripteur(s): Français (Langue) • Ecriture • Créativité • Collégial (Ordre d'enseignement)

Le premier objectif de cette recherche consiste à rendre plus accessibles les principales théories et techniques qu'on retrouve en créativité, en partant de l'hypothèse qu'une connaissance accrue de ce qui s'y rattache stimulera tout intervenant désireux de progresser en ce domaine. Le second vise à proposer une technique ne figurant pas dans la liste de celles que l'on connait, tout en prouvant qu'elle peut engendrer des résultats significatifs. Pour ce faire, on emploie la théorie des paradoxes de Watzlawick, en tentant de l'adapter à une situation pédagogique tirée de l'"Atelier littéraire" au niveau collégial. Le problème bien précis dont vient à bout le paradoxe ici, c'est celui de la récurrence des stimuli à l'intérieur de l'atelier d'écriture. A force de demander aux étudiants de rédiger en fonction d'une image ou d'une musique, par exemple, se dégage une certaine monotonie ayant des conséquences sur la qualité des productions. Or, en mettant de l'avant une stratégie paradoxale, les textes produits présentent davantage de créativité en même temps qu'un intérêt accru. Concrètement, au lieu de leur demander d'écrire un récit qui fera ensuite l'objet d'une critique, on propose de critiquer une feuille blanche en omettant de dire que le texte devra suivre.

Type de document:

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLÉGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

9511-B

Serge Provencher

CRÉATIVITÉ ET PARADOXES

Volume II

TABLE DES MATIÈRES

- VOLUME I -

Page

REMERCIEMENTS iii
RÉSUMÉ iv
TABLE DES MATIÈRES v

INTRODUCTION 1

PREMIÈRE PARTIE: CRÉATIVITÉ 19

CHAPITRE I. CRÉATIVITÉ ET RÉSOLUTION DE PROBLÈMES 20
1.1 Qu'est-ce que la créativité? 20
1.2 La créativité: processus rationnel 64
1.3 La créativité: processus irrationnel 85
CHAPITRE II. PRINCIPALES TECHNIQUES DE CRÉATIVITÉ 138
2.1 La démarche analogique 138
2.2 La démarche associative 158
2.3 La démarche exploratrice 177
2.4 Démarches diverses 196

DEUXIÈME PARTIE: PARADOXES 225

CHAPITRE III. LA THÉORIE DES PARADOXES 226
3.1 L'École de Palo Alto 226
3.2 À propos du paradoxe 258
3.3 La théorie des paradoxes 273

- VOLUME II -

CHAPITRE IV. LA THÉORIE DANS "ATELIER LITTÉRAIRE". 314
4.1 L'"Atelier littéraire" 314
4.2 "Atelier littéraire" et créativité 333
4.3 La théorie des paradoxes dans l'"Atelier littéraire" 350
4.4 Analyse sommaire des résultats 369

BIBLIOGRAPHIE 398

APPENDICES 427
A. Définitions de la créativité 427
B. Résultats de l'expérimentation 435
C. Évaluations détaillées de la créativité 607
D. Évaluations globales de la créativité 613
E. Moyennes des points alloués par les juges 616
F. Moyenne, variance et écart type 618
G. Distribution à l'intérieur des niveaux de créativité 620
H. Questionnaire sur l'affect 622
I. Questionnaire sur l'expérience 626
J. Traductions 628

CHAPITRE QUATRIÈME

LA THÉORIE DES PARADOXES DANS L'"ATELIER LITTÉRAIRE"

4.1 - L'"Atelier littéraire"

À la toute fin du livre Une logique de la communication, Watzlawick fait allusion aux aspects positifs du paradoxe dans la créativité et en littérature. Bon nombre de domaines (le jeu, l'imagination, l'humour, l'amour, le symbolisme, etc.), "et la créativité surtout, dans les arts et dans les lettres, présentent un caractère foncièrement paradoxal" (1), écrit-il. Cependant, tout cela étant si vaste, il doit se contenter, pour ce qui est de la créativité, de faire ressortir les ressemblances de structure entre la bisociation de Koestler et le paradoxe (c'est-à-dire que "les "deux cadres de référence par eux-mêmes cohérents, mais habituellement incompatibles" puissent avoir entre eux une relation de niveau à "métaniveau"" (2)), alors que pour ce qui

se rapporte à la littérature à proprement parler, l'on devine qu'il nous renvoie aux ouvrages de Palo Alto s'inspirant régulièrement de situations tirées de l'œuvre de grands auteurs (Dostoievski, Giraudoux, Genet, Woolf, Proust, Shakespeare, etc.).

Un coup établie la parenté entre paradoxe, créativité et littérature, il était donc naturel d'aller au-delà des généralités en cette matière, en mettant sur pied une expérience qui s'y rattache d'assez près. C'est ce que l'on retrouve essentiellement dans ce chapitre, sous la forme d'une intervention pédagogique de niveau collégial. Le cours "Atelier littéraire" (601-943) nous semblait être le lieu tout désigné pour la mener. Quoi d'autre qu'un atelier d'écriture pouvait nous permettre de mieux concilier paradoxe, créativité et littérature? En outre, en tant que professeur associé à un collège visant continuellement "à augmenter la place de la recherche" (3) en ses propres murs, nous avions le sentiment de contribuer un peu à l'atteinte de cet objectif mis officiellement de l'avant par la haute direction de l'établissement (4), même si nous savions que la mode était d'abord aux priorités contenues dans des rapports comme Le Collège et la haute technologie (5).

4.1.1 - La clientèle: profil et besoins

Obnubilés par les réalités et les mirages de cette haute technologie, plusieurs d'entre nous ont tendance à oublier que, tel que le disait Whitehead, "la nouvelle mentalité est plus importante que la nouvelle science et la nouvelle technologie" (6). Or, même au risque de généraliser à outrance, nous dirions que ce n'est pas le cas de la clientèle de l'"Atelier littéraire". Sauf exceptions, ce cours est effectivement réservé aux seuls étudiants des concentrations "Lettres" ou "Cinéma", lesquels font le plus souvent preuve d'une ouverture d'esprit beaucoup plus marquée que la moyenne. Ce qui permet de l'affirmer, c'est avant tout notre expérience, cela va de soi, mais aussi les quelques études dont on dispose. En fait, à Saint-Jérôme, là où se tiendra l'expérience dont il sera ici question, un document comme Les attitudes et attentes de la population à l'égard du C.E.G.E.P. de Saint-Jérôme (7) peut le confirmer dans les grandes lignes, pour ne citer que la plus exhaustive de toutes les enquêtes ayant vu le jour.

Qu'il s'agisse de la population fréquentant le Collège ou de celle qui le côtoie mais sans jamais y être entrée, les chiffres indiquent qu'on y tolère à peine les cours de philosophie et de

français obligatoires, pour des motifs qui varient presque d'un individu à l'autre. Quand on sait que "*the mother-tongue is man's primary instrument of social intercourse and intercommunication*" (8), que "la parole et l'écriture sont les moyens privilégiés de la communication chez l'homme" (9) et que des spécialistes comme Paul Chauchard (10) ont établi l'interdépendance de phénomènes tels le langage et la pensée, voilà qui a de quoi surprendre. Et, bien sûr, dès que l'on parle de littérature plutôt que de français en général, les personnes consultées expriment littéralement une sorte de dédain, dû à l'interprétation utilitariste qu'ils se font de celle-ci.

Dans l'"Atelier littéraire", au contraire, les étudiants ont plutôt tendance à avoir beaucoup de considération pour tout ce qui touche au français et à la littérature. À leurs yeux, elle incarne une façon de communiquer et de comprendre la vie. Cette vision rejoint en passant celle d'écrivains comme Claude Roy, qui, dans Défense de la littérature (11), soutient que la littérature existe pour éclairer l'être humain. "*Literature can help us understand ourselves*" (12), notent aussi Logan, Ryan et Squire, pendant que David Daiches écrit: "*Literature is Man's exploration of man by artificial light, which is better than natural light because we can direct it*"

(13). Le moins qu'on puisse dire, c'est donc que cette clientèle est disposée à fournir la quantité de travail que l'on est en droit d'attendre d'elle, débouchant sur des productions d'une certaine qualité. En fait foi une publication récente (14), issue des rencontres de la session "Printemps 1986", dans laquelle on retrouve quelques textes assez valables.

Quant aux limites que présentent ces étudiants, peut-être faut-il commencer par attirer l'attention sur leur appartenance à la classe ouvrière, avec les désavantages qui l'accompagnent, du moins si l'on se réfère à l'ouvrage de Claude Escande sur Les classes sociales au C.E.G.E.P. (15). C'est d'ailleurs le cas au Collège de Saint-Jérôme, avec le résultat que 60% de ses étudiants se retrouvent dans le secteur professionnel (contre 40% dans la plupart des autres collèges de la région de Montréal). Ajoutons à cela qu'une recherche de Pierre Barbès sur le niveau conceptuel d'une partie spécifique de sa clientèle - menée d'après la théorie mise au point par David Hunt (16) - démontre sans l'ombre d'un doute que "l'élève [...] requiert un environnement pédagogique assez structuré pour lui donner le sentiment de savoir où il va" (17). De même, n'oublions pas que Désautels (18), ailleurs, a mesuré la maturité intellectuelle des étudiants de niveau collégial en se servant de la théorie

opératoire de l'intelligence de Piaget et des épreuves qui s'y rapportent, pour constater que ceux-ci n'avaient pas, en très grande majorité, terminé leur développement intellectuel, ce qui se ressentait dans leur rendement scolaire. Enfin, il y a cette intéressante étude de Jean Tellier (19) sur les liens entre ce même développement intellectuel et l'apprentissage au niveau collégial, où l'auteur, tout en confirmant l'absence de schèmes opératoires chez la plupart des sujets des cégeps, réclame une vérification de l'adéquation des stratégies pédagogiques ainsi que d'importantes modifications de contenu.

4.1.2 - Objectifs généraux

L'objectif général du cours "Atelier littéraire" se résume officiellement en une formule très laconique. Si l'on se reporte aux Cahiers de l'enseignement collégial, il s'agit en effet de "Faire connaître et pratiquer par l'élève l'expérience de la création littéraire" (20). Mais, chose curieuse lorsque l'on examine ces documents, il appert que ce n'est pas la manière habituelle de procéder que de s'en tenir à pareille banalité. Tous les autres cours inscrits dans ces annuaires - à commencer par ceux de science - s'appuient sur des objectifs

généraux délimités avec un minimum de soin. Pire, toujours à la rubrique "Atelier littéraire", les savants concepteurs de Québec ne nous font même pas l'honneur de fournir une seule référence, alors qu'ils proposent une bibliographie de base invariablement dans les autres cas. Ceci témoigne sans doute de la grande ferveur qu'inspire ce cours au haut de l'échelle, en plus d'entrainer ce que dépeignent Bloom et bien d'autres encore:

> "*Every school and educational unit does have objectives. Most frequently these objectives are implicit rather than explicit. All too frequently apparent agreement is reached among curriculum constructors because they do not make the objectives explicit or because they state objectives in such a general and ambiguous way that they serve as slogans rather than as sources of direction*" (21).

En ce qui nous concerne, influencé par les travaux de Gagné (22) et de Lavallée (23) sur la manière de concevoir des objectifs en éducation, nous décidions dès le début de scinder en trois cet objectif officiel, de façon à le rendre un peu plus opérationnalisable. C'est ainsi que nous nous retrouvons avec trois objectifs généraux nous permettant d'avoir une meilleure prise sur le réel: "À l'aide d'exposés théoriques et d'analyses

d'œuvres reconnues, l'étudiant devra distinguer les éléments à la base d'un texte littéraire"; "Au moyen d'exercices et de productions personnelles, l'étudiant devra appliquer certaines règles régissant la structure inhérente à un texte littéraire"; et "À partir de stimuli et de contraintes préalables, l'étudiant devra organiser un certain nombre de ses applications de manière à pouvoir surmonter des obstacles techniques d'ordres variés". Toutefois, en tête de notre syllabus, figure encore l'objectif général tiré des Cahiers de l'enseignement collégial, mais désigné désormais comme l'objectif officiel.

L'aspect le plus intéressant de ces objectifs de départ est qu'ils correspondent assez bien aux trois principaux genres d'apprentissage en cause dans l'"Atelier littéraire". Ceux-ci sont longuement définis dans The conditions of learning (24). Dans l'ordre, ce sont "l'apprentissage de concepts", "l'apprentissage de règles" et "la résolution de problèmes". Cela ne signifie pas pour autant que les autres en soient exclus ("l'apprentissage de signaux", "l'apprentissage stimulus-réponse", "l'enchaînement", "l'association verbale", "la discrimination"), excepté que les priorités vont se rattacher davantage à ces trois types. En résumé, "l'apprentissage de concepts" implique l'acquisition de ces derniers au contact de leur définition ou moyennant leur

classification en fonction de quelques propriétés abstraites. "L'apprentissage de règles" renvoie à la compréhension de la relation qui existe entre deux concepts ou plus, eu égard à certaines conditions relevées dans l'ouvrage précité. Quant à "la résolution de problèmes", dont nous avons déjà traité, elle a lieu suite à la combinaison de deux règles préalablement apprises ou plus, dans le but de produire des possibilités nouvelles dépendant d'une règle d'ordre supérieur. Viennent ensuite les objectifs cognitifs et affectifs, lesquels précéderont notre survol du contenu proprement dit.

4.1.3 - Objectifs cognitifs

Contrairement à ce que peuvent penser la plupart de nos administrateurs scolaires, un atelier d'écriture est d'abord un lieu d'apprentissage. Tout comme il est nécessaire d'apprendre les rudiments de la langue écrite à l'enfant de six ans, il est essentiel que certaines règles relatives à l'érection du texte soient connues et assimilées par l'étudiant de "Lettres" ou de "Cinéma". Un livre comme L'écriture efficace (23) en donne par exemple un aperçu. Il y est question des règles psychologiques de la lisibilité, bien au-delà des problèmes grammaticaux ou de ce qui est correct et incorrect. Évidemment, ces sujets plutôt

terre-à-terre continuent d'être au cœur de la démarche comme dans n'importe quel cours de français - et monopolisent même une large part de l'énergie et du temps dont dispose le professeur -, mais l'accent va dorénavant être mis à un autre niveau, d'où l'utilité de réfléchir à la nature des objectifs dans le champ cognitif.

En se référant à la Taxonomie des objectifs pédagogiques (26) élaborée par Bloom dans ce domaine bien spécifique, il est possible d'opérer des recoupements entre sa classification et nos priorités sur le plan cognitif. Sans entrer dans les détails, on peut notamment identifier quelques éléments relatifs à la catégorie qu'il appelle l'"acquisition de connaissances". Ceux-ci proviennent essentiellement du premier objectif général, et ont surtout rapport avec ce qui constitue la texture du discours littéraire. Ils appartiennent à l'univers des figures de style, de la terminologie ou de la méthodologie, quand ce n'est pas à celui de la structure, des mouvements ou des trop nombreuses théories qui jalonnent encore et toujours le trajet tumultueux de cette forme d'expression. Les explications s'y rattachant meubleront la partie théorique des rencontres hebdomadaires, prévue justement pour qu'un tel apprentissage puisse se faire peu à peu.

Considérer le seul problème des figures de style, c'est par ailleurs se rendre compte de l'étendue du terrain à couvrir pour chacun de ces items. En soi, la rhétorique n'a pas de fin. Ceci veut donc dire que, pour être significative, toute incursion en ce sens devra englober un minimum de phénomènes. Image, comparaison, métaphore, métonymie, inversion, ellipse, répétition, allitération, rythme, chiasme, périphrase, ce ne sont là que quelques exemples des connaissances à acquérir en cette matière, sans compter que la catégorie "compréhension" doit également être accessible. C'est dire que l'étudiant sera en mesure de traduire, d'interpréter et d'extrapoler autour de ces éléments, au besoin, autant de comportements dénotant une assimilation véritable. Pour y arriver, dans les faits, on empruntera autant que possible des voies adaptées à la nature de chaque sujet, selon les opérations qui se prêteront le mieux à semblable démarche. Ainsi, dans le cas de la répétition, supposons, on s'attachera d'abord à en connaître la définition exacte ("employer plusieurs fois les mêmes termes" (27)), puis à en saisir tous les effets et implications par l'entremise d'interprétations de texte, d'extrapolations ou d'interpolations.

Faisant surtout corps avec le troisième de nos objectifs généraux, la catégorie "application" figure elle aussi dans la

liste de nos préoccupations sur le plan cognitif. Or, comme l'explique Marcel Lavallée, elle requiert un pas de plus, vu que, "placé devant un problème nouveau, l'élève applique la loi sans qu'on l'exige de lui et sans qu'on lui montre comment l'employer dans ce cas précis" (28). Faire preuve d'application, autrement dit, c'est recourir à une abstraction là où aucun mode de résolution n'a été spécifié, ce que les étudiants feront lorsqu'ils seront invités à écrire en fonction des contraintes et stimuli qui leur serviront quelquefois de paramètres. Quant aux catégories "analyse", "synthèse" et "évaluation", elles vont occuper une place prépondérante, parce qu'elles marquent un aboutissement dans ce contexte où la pratique est privilégiée. Les sous-catégories de l'"analyse" - "exercice de recherche, de l'organisation et de la structure d'une communication" (29) - ("recherche des éléments", "recherche des relations", "recherche des principes d'organisation") parlent d'ailleurs par elles-mêmes, aussitôt qu'on les relie à nos deuxième et troisième objectifs. L'"évaluation" couronne le tout avec la critique interne et la critique externe (évaluer un message verbal en se fondant sur des critères inhérents ou non à l'œuvre), après que la "synthèse" ait donné naissance à la "production d'une œuvre personnelle":

> La synthèse est définie ici comme une réunion d'éléments et de parties en vue de former un tout. Il

> s'agit d'une opération consistant à combiner des éléments, parties, etc., de façon à ce qu'ils constituent une structure que l'on ne distinguait pas clairement auparavant. [...] C'est la catégorie du domaine cognitif qui offre le plus de possibilités pour un comportement créateur de la part de l'étudiant; il faut souligner cependant qu'il ne s'agit pas d'une totale liberté d'expression dans la création, car l'étudiant travaille en général dans les limites que lui imposent des problèmes ou des matériaux particuliers, ou un cadre méthodologique bien défini (30).

4.1.4 - Objectifs affectifs

Selon ce principe bien connu voulant que "Celui qui axe son enseignement sur la formation intellectuelle risque de faire fausse route" (31), il s'agissait ensuite de se pencher sur les objectifs affectifs de l'"Atelier littéraire", quitte à s'en tenir à des généralités une fois encore. Les ignorer eût équivalu à laisser en plan une dimension complète de l'apprentissage, peut-être même la plus importante dans ce cours où, pour paraphraser Barthes (32), il faut aussi communiquer "le plaisir du texte". Les atteindre marquerait par contre le début d'une réussite. On connaît en effet les conséquences positives qui apparaissent alors. Elles vont de la simple sensibilisation à un phénomène jusqu'à l'intériorisation dans le système de valeurs

de l'individu, pour éventuellement se répercuter dans tout ce qu'il est, pense et fait:

> Une vérité qui se double d'une valeur affective [...] imprègne jusqu'au fond de l'âme toute la personne humaine prête à se livrer à son influence: elle se fixera dans toutes les fibres de son être, influencera toutes ses fonctions, elle déterminera ses convictions, ses décisions, ses attitudes. Jugements, sentiments et actions contribueront à en assurer la reviviscence. En promouvant la connaissance vécue des choses, l'enseignement ne fait que plaider sa propre cause, car le savoir vécu s'ancre en nous de toutes ses racines (33).

La taxonomie de Bloom, Krathwohl et Masia (34) est celle qui s'est imposée à nous dans cet autre domaine particulier, à cause de la clarté de ses catégories et sous-catégories. Chacune marque un pas décisif dans l'intériorisation d'un phénomène affectif, d'où notre volonté d'en tenir compte lors de notre préparation du cours. Ainsi, concernant la "réception" (sensibilisation de l'élève à l'existence d'un phénomène sous toutes ses formes) et ses trois sous-catégories, des activités sont prévues pour qu'il y ait "conscience" (prise de conscience d'un phénomène par l'élève), "volonté de recevoir" (acceptation d'un stimulus sans jugement préalable) et "attention dirigée ou préférentielle" (orientation de son attention d'une manière préférentielle vers un stimulus), sauf qu'il ne s'agit encore que

du plus bas niveau affectif auquel on peut s'attendre d'étudiants.

La catégorie "réponse" (les réponses de l'élève dépassent la simple attention prêtée à un phénomène) vient ensuite, avec l'"assentiment" (obéissance à une proposition mais de bon gré), la "volonté de répondre" (le désir d'apprendre par soi-même et de par sa propre impulsion) et la "satisfaction de répondre" (la réponse est émotionnelle et procure plaisir ou joie). Elle est suivie de la "valorisation" (intériorisation ou acceptation d'un phénomène comme critère personnel de valeur), subdivisée en "acceptation d'une valeur" (permanence ou régularité d'une quelconque réponse), "préférence pour une valeur" (recherche et poursuite de la valeur qui traduit un certain emballement) et "engagement" ("l'individu qui manifeste un comportement à ce niveau est perçu comme possesseur de cette valeur" (35)).

C'est la catégorie "organisation" (érection des valeurs en système selon leurs interrelations et l'identification des plus importantes) qui constitue la quatrième, avec la "conceptualisation d'une valeur" et l'"organisation d'un système de valeurs" comme sous-catégories. Par "conceptualisation d'une valeur", on veut dire que la personne prend conscience de ce qui se

greffe à ses autres valeurs, ce qui implique de la lucidité et de l'abstraction. L'"organisation d'un *système* de valeurs" exige que l'étudiant ordonne des valeurs disparates en un tout qui sera harmonieux et logique, débouchant éventuellement sur une philosophie de la vie cohérente et globale. La catégorie "caractérisation par une valeur ou un système de valeurs" (généralisation de cette orientation dans les comportements et intégration d'une conception d'ensemble du monde) représente le niveau ultime, où l'on retrouve la "disposition généralisée" et la "caractérisation". L'expression "disposition généralisée" renvoie à ce qui fournit des réponses automatiques et stables face à n'importe quelle circonstance, tandis que ce que l'on appelle la "caractérisation" marque la consolidation d'un "système de valeurs ayant pour objet tout ce qui est connu ou que l'on peut connaître" (36). Par exemple, saisir la nécessité des structures représentera l'un des objectifs liés à ce dernier niveau d'intériorisation, pendant que d'autres items du contenu ne se rapporteront qu'à la "réception" ou qu'à la "réponse".

4.1.5 - Contenu général

La littérature étant un champ du savoir au même titre que les autres, il ne saurait être question de négliger ce qui a

trait au contenu dans quelque cours qui s'y rattache. Le fait de se trouver devant un atelier d'écriture nécessitera par contre que ce contenu se moule à sa dimension pratique. C'est ainsi que dans les Cahiers de l'enseignement collégial, les auteurs affirment que,

> durant ces trois heures (hebdomadaires), une est consacrée à l'étude théorique de textes sur la création et deux à l'examen critique des textes produits par les élèves. Cette initiation doit considérer plusieurs genres (poésie, dialogue, roman, conte, nouvelle) et permettre la confrontation à l'oeuvre et à l'expérience de grands écrivains. Elle devrait également aboutir à des publications (37),

ajoute-t-on, comme si cela pouvait nécessairement aller de soi, mais là s'arrête la description du contenu officiel. Or, s'il est vrai que "*there is no royal road to the organization of significant classroom experiences in literature*" (38), il reste que ce qui précède est tout à fait dérisoire sur le plan de l'organisation de contenu, d'où les quelques informations qui suivent.

En ce qui nous concerne, pendant les seize rencontres de l'"Atelier littéraire", l'essentiel de notre contenu découle bien entendu de nos objectifs généraux. Premièrement, dans le cadre des exposés théoriques et des analyses d'oeuvres, il s'agit donc de faire un tour d'horizon des éléments à la base d'un

trait au contenu dans quelque cours qui s'y rattache. Le fait de se trouver devant un atelier d'écriture nécessitera par contre que ce contenu se moule à sa dimension pratique. C'est ainsi que dans les Cahiers de l'enseignement collégial, les auteurs affirment que,

> durant ces trois heures (hebdomadaires), une est consacrée à l'étude théorique de textes sur la création et deux à l'examen critique des textes produits par les élèves. Cette initiation doit considérer plusieurs genres (poésie, dialogue, roman, conte, nouvelle) et permettre la confrontation à l'oeuvre et à l'expérience de grands écrivains. Elle devrait également aboutir à des publications (37),

ajoute-t-on, comme si cela pouvait nécessairement aller de soi, mais là s'arrête la description du contenu officiel. Or, s'il est vrai que "*there is no royal road to the organization of significant classroom experiences in literature*" (38), il reste que ce qui précède est tout à fait dérisoire sur le plan de l'organisation de contenu, d'où les quelques informations qui suivent.

En ce qui nous concerne, pendant les seize rencontres de l'"Atelier littéraire", l'essentiel de notre contenu découle bien entendu de nos objectifs généraux. Premièrement, dans le cadre des exposés théoriques et des analyses d'oeuvres, il s'agit donc de faire un tour d'horizon des éléments à la base d'un

texte littéraire. Il convient alors de se reporter à un modèle théorique de ce dernier, même si l'on sait d'avance qu'il ne peut être que réducteur. Dans notre cas, ce modèle, c'est celui que propose Guy Laflèche dans son Petit manuel des études littéraires (39), lequel a l'avantage d'être pédagogique tout en étant assez complet. Sa représentation en plans englobe la "stylistique", l'"histoire", le "récit", la "rhétorique" ainsi que la "thématique", auxquels s'ajoutent d'autres éléments dont nous ne nous préoccupons pas pour l'occasion. Ce sont ces points de repère qui vont déterminer le sens des exposés et analyses, bien que, au gré des circonstances, d'autres considérations (comme des références biographiques ou psychanalytiques) pourront entrer en ligne de compte.

La stylistique, si l'on se fie à ce qu'en dit Laflèche, c'est la description du plan de l'expression, tant d'un point de vue lexicologique que d'un point de vue syntaxique. L'histoire et le récit sont par ailleurs deux domaines de la narratologie, qui désignent respectivement "ce qui est raconté" et "la forme du contenu narratif". Quant à la rhétorique et à la thématique, elles se situent sur le plan de la connotation, c'est-à-dire de "ce qui est évoqué" par la dénotation ou sens premier, celle-ci se définissant comme la forme de la connotation, alors que la

thématique "n'est pas autre chose que la description de la substance du contenu connoté, soit la connotation qu'articule le plan rhétorique du texte littéraire" (40). Chacun de ces aspects sera scruté à l'intérieur de productions appartenant aux genres divers dont il est fait mention dans le contenu officiel, en plus du scénario, pour le bénéfice de nos étudiants de la concentration "Cinéma".

Les deuxième et troisième objectifs généraux entraînent pour leur part toute une série d'exercices d'écriture destinés à actualiser les connaissances issues du volet théorique. Dans le cas des textes personnels, la marge de manoeuvre est grande, vu qu'il faut d'abord se concentrer sur les problèmes inhérents aux structures. Parfois, cependant, l'étudiant disposera d'une moins grande liberté, en particulier au moment où il écrira en fonction de stimuli et contraintes préalables introduits pour l'amener à surmonter des obstacles techniques. Lui demander de rédiger un conte de son cru constituera ainsi une chose, et lui imposer des balises pour y parvenir constituera une autre chose. Car, entre une simple application des règles identifiées par Propp (41) et l'élaboration d'un conte où des restrictions frappent l'une ou l'autre de ses facettes, il y a une différence fondamentale aux conséquences des plus tangibles.

4.2 - "Atelier littéraire" et développement de la créativité

Le contenu général de l'"Atelier littéraire" permet au fond de préciser la notion même de texte littéraire, mais sans pour autant "plonger dans le gouffre de la question "qu'est-ce que" de la littérature" (42). Une certaine forme de schématisation donne lieu à une vision plus rationnelle, devant laquelle se démarquent peu à peu quelques-uns de ses attributs. D'autre part, comme on ne dispose pas véritablement d'une "science de la littérature, parce que, sans doute, nous n'avons pu encore reconnaître pleinement la nature de l'objet littéraire" (43), il reste que ce type de regard ne sera jamais aussi perçant qu'on le souhaiterait. N'empêche que "dans un cours de création il faut tout faire pour que la création soit possible" (44), tel que nous le mentionne Philippe Haeck dans L'action restreinte de la littérature.

Faciliter le développement de la créativité dans un atelier d'écriture, c'est œuvrer incontestablement à différents niveaux ayant tous leur importance, y compris dans le cadre des leçons théoriques dispensées par le professeur. Il suffit d'y glisser ce qu'on peut en savoir au moment opportun, même au risque de se lancer dans une brève digression qui, tout compte fait, n'en

sera peut-être pas vraiment une. En outre, du moindre de nos commentaires, l'auteur est en droit de se nourrir, d'autant plus qu'une vieille loi pragmatique stipule que "la compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur" (45). Auparavant, pour en arriver là, on aura par contre bien pris soin d'établir un environnement propice à cette créativité, en plus de mûrir nos choix quant aux stratégies à utiliser, afin de profiter au maximum du potentiel qu'offrent l'inconscient et le préconscient.

4.2.1 - Recourir au préconscient

Quelle que soit la théorie de la créativité sur laquelle l'on se rabat, il appert que cette dernière implique un dépassement de ce qui est conscient. Mais, autant ce qui précède peut faire l'unanimité, autant il y a divergences quant à ce qui se trouve ensuite en jeu. Pour les uns, comme Freud, c'est l'inconscient qui intervient alors, pendant que pour d'autres, comme Kubie, c'est surtout le préconscient qui se manifeste. Un bilan de ces hypothèses se trouvait d'ailleurs dans notre chapitre premier, de même que des informations permettant de mieux cerner la nature de ces concepts. Or, de notre côté, même s'il ne nous appartenait pas de trancher le débat, nous avions tout de suite

évoqué une nette préférence pour le préconscient, parce qu'il est relativement facile d'y accéder en vue de l'activer. On notera par conséquent l'utilisation de ce terme dans les pages qui suivent, bien que les deux pourraient à certains égards être employés indifféremment.

La mise en valeur systématique de ce préconscient, elle s'obtient en général par les techniques de créativité. Elles sont en quelque sorte des manières détournées d'y puiser ce qu'on veut, nécessaires en vertu de la nature du préconscient ou de l'inconscient. Commander à quelqu'un d'être créateur en s'en remettant à son préconscient, ce serait placer cette personne devant une injonction paradoxale du type "Soyez spontané!", ce qui veut dire que pour faciliter la création chez nos étudiants de l'atelier, il incombe de choisir des techniques adaptables au domaine concerné. On songe aussitôt à l'écriture automatique, telle que définie par les surréalistes, laquelle fait penser au brainstorming parce qu'elle mise sur la quantité et l'absence d'auto-censure, quoique "l'écriture n'est pas [...] l'écriture automatique" (46), contrairement à ce qu'imaginent les tenants de l'instantanéité:

> Le mythe de la spontanéité, en matière de rédaction, relève trop évidemment de l'idéologie des dons pour ne pas être suspect à nos yeux. Quand écrire

> est ressenti par le plus grand nombre comme une corvée fastidieuse, invoquer le "don d'écrire" accordé capricieusement à une minorité de sujets est trop facile. On ne pourra lever cette hypothèque, génératrice de bien des renoncements pédagogiques, qu'en prouvant que toute production écrite est le résultat d'un apprentissage, et le fruit d'un travail acharné d'écriture, l'aboutissement enfin d'un patient processus d'élaboration, de mise au point et de fabrication (47).

L'identification de techniques de créativité appropriées dans ce contexte, c'est conséquemment l'une des tâches les plus déterminantes de l'animateur responsable de l'"Atelier littéraire", attendu que ce sont autant de points d'appui pour atteindre le préconscient, et "avoir un accès, sinon direct du moins considérablement raccourci, aux rapports qui y règnent" (48). Les inconvénients de l'aspect irrationnel du processus créatif s'en trouvent alors grandement diminués, dû au fait que le préconscient ne représente plus quelque chose d'aussi informe, et, pour certains, enrubanné dans une gangue pesant très lourd. On se dirige en d'autres termes vers l'illumination en essayant tant bien que mal de la provoquer, dans le but d'en venir à la vérification, dernière étape du processus créatif considéré sous l'angle rationnel. C'est lors de cette vérification (ou élaboration) qu'intervient peut-être le plus l'intense labeur

auquel il a été fait allusion dans le paragraphe précédent, vu qu'à "la naissance d'une nouvelle clarté" (49) doivent succéder exécution et révision. L'écriture exige qu'on se retrousse tôt ou tard les manches, sous peine de sombrer dans la complaisance décrite par Victor-Lévy Beaulieu à propos de la personne qui se retrouve à pied-d'œuvre - par exemple devant un livre - et hésite à foncer:

> C'est qu'un livre qu'on n'a pas encore commencé et qu'on laisse courir en soi de sa vie sauvage est ce qui peut vous arriver de mieux parce qu'il est en mouvement, pour ainsi dire souverain, comme une passion non encore défiorée, quelque brûlante folie qui ne doit encore rien à personne, dans laquelle on finit par se complaire - et c'est alors qu'il faut se faire violence pour que ça ne sombre pas dans l'habitude (50).

4.2.2 - Établir un climat favorable

Dans l'un de nos deux chapitres consacrés à la créativité, nous rendions compte des principaux obstacles pouvant faire achopper le processus. Parallèlement, en regard des attitudes et principes à adopter, fut dressée une liste sommaire de ce qui facilite le tout. Ces données étant générales et applicables à n'importe quelle sphère d'activité, il n'y a aucune raison de ne pas s'y référer à l'intérieur de l'atelier, quitte à leur donner

une coloration s'agençant bien à l'écriture, afin d'accroître de beaucoup les possibilités de réussite. Rappelons seulement que la somme de tous les écueils possibles totalise des chiffres effarants, lesquels témoignent de la raideur de cette pente qu'on veut gravir à volonté, sans compter que les recherches ont plutôt tendance à en grossir peu à peu le nombre, ce qui devrait nous inciter à rester aux aguets continuellement. Citons les dix verrous relevés par Roger Von Oech dans son ouvrage Créatif de choc (51), bien qu'ils ne fournissent en fait qu'une maigre idée de ce qui s'accomplit un peu partout.

Tendance au conformisme, crainte de l'opinion des pairs, ambiance autoritariste, attitude mentale négative, trop grand esprit critique, idées préconçues, poids des habitudes, timidité excessive, auto-découragement, rationalisation exagérée, règne du déterminisme, impatience, modes intellectuelles, influence des traditions, bureaucratie, problèmes de personnalité, emploi du temps défectueux, mauvaise organisation, voici donc de bons exemples de ces récifs à éviter. Ajoutons la fuite dans le court terme, l'amour immodéré du bon sens et du positif, la crainte des responsabilités, une piètre capacité d'écoute, le refus de remettre en cause, la peur de la nouveauté, l'esprit de compétition, la rigidité des structures, la difficulté à penser par

abstractions, l'impossibilité de creuser les idées, l'absence de motivation, les blocages émotionnels, l'insistance sur l'ordre, le système des récompenses et punitions, la recherche de la vérité absolue, et, finalement, l'incapacité de retrouver des attitudes de jeu.

Du côté de tout ce qui peut favoriser la créativité, il convient d'abord d'évoquer l'importance que revêtait la connaissance de soi-même, ainsi que la nécessité d'encourager les différences d'intérêts et d'habiletés menant à l'initiative ou au refus de l'uniformité. Devraient également être entretenus l'esprit de coopération, le sentiment d'appartenance, l'implication d'ordre émotif, la communication, la capacité de reporter un jugement, l'art de tirer profit de ses erreurs, le raffinement de nos façons de percevoir et la confiance en soi. Souvenons-nous toutefois que la condition *sine qua non* de la créativité résidait dans la concentration, d'où l'obligation de faire place nette à chaque facteur pouvant l'induire (contemplation du problème et de ses données, désir intense d'identifier une solution, absence d'interruption ou d'influence distrayante, liberté par rapport à tout ce qui constituerait d'autres problèmes ou des soucis domestiques, bonne forme physique et mentale).

En énumérant les conditions auxquelles tient le succès de l'atelier d'écriture au niveau collégial, Philippe Hmck appuie lui aussi sur l'atmosphère qu'on devrait retrouver dans ce cours, où "il faut que l'étudiant sente vraiment qu'il peut prendre des risques sans être pénalisé" (52). Bien sûr, inviter ce dernier à ne pas répéter de simples formules, poursuit-il, "cela suppose un mode d'évaluation très souple où certains échecs méritent autant que certaines réussites" (53). Juger les textes des uns par comparaison avec ceux des autres s'avère par exemple à ce moment inacceptable, puisqu'il faut amener chaque personne à travailler plutôt à partir de ce qu'elle aura pu rédiger depuis le début. Ainsi, graduellement, s'estompe pour le participant le spectre des sanctions rattachées à de quelconques "mauvaises réponses", car il conçoit qu'il n'y a pas de "bonnes réponses" en soi, mais uniquement des efforts destinés à mieux faire sur le plan de l'invention. Or, cette sensation lui rend les choses plus faciles à tous points de vue, sans compter que, comme l'a établi Piaget, "nous apprenons ce que nous inventons" (54).

4.2.3 - Stratégies de développement

Des stratégies de développement de la créativité dans le contexte de l'atelier d'écriture, on peut en glaner çà et là dans

quelques ouvrages spécialisés. Certaines ont surtout le mérite de susciter des combinaisons d'idées, pendant que les autres permettront en général de franchir une étape bien précise du processus créatif. Les connaître le mieux possible représente donc un avantage, nous semble-t-il, à condition de ne pas se contenter de les utiliser à la hussarde. Plusieurs se prêtent en effet très bien à des adaptations des plus heureuses, pour peu que l'on prenne le temps de s'interroger sur le potentiel qui est le leur. C'est le cas de cette étude de Pierre Tousignant (55) - expérimentée au Cégep de Rosemont - portant sur la création collective comme situation d'apprentissage au sein de l'atelier d'écriture, qui s'était avérée aussi concluante que sérieuse. Elle a imposé chez nous un questionnement intéressant, lequel se traduisit par la découverte d'autres stratégies s'inspirant de la première.

Lors d'une rencontre de l'"Atelier littéraire", c'est ainsi que nos étudiants se virent invités à écrire une phrase et une seule, mais sans même que ne leur soit fournie une ombre de justification. Puis, dans les secondes qui suivirent l'exécution, ils durent procéder à un échange de copies. On leur demandait cette fois encore de mettre sur papier une seule phrase, qui ferait suite à celle qui provenait d'un camarade. Ce manège se

répéta à maintes reprises, comme on l'imagine, jusqu'à ce que l'on en arrive à disposer de vingt petits textes comportant chacun quarante phrases. Les feuilles avaient autrement dit fait le tour de la classe composée de vingt personnes deux fois, tout le monde ayant été prévenu en temps et lieu qu'il fallait y aller d'un dénouement. Tous révisèrent enfin le récit qui avait abouti sur leur bureau et dont ils avaient imaginé la fin, avant de le remettre au professeur qui, au cours des jours suivants, s'empressa de corriger et d'annoter. On dut reconnaître ensuite l'exceptionnelle valeur de la grande majorité de ces œuvres, comme si leurs artisans avaient cette fois-là bénéficié d'une sorte d'état de grâce.

Ce qui se passe en réalité lorsqu'on fait appel à n'importe quelle stratégie du genre, c'est qu'interviennent quelques-uns des mécanismes propres aux techniques de créativité les plus connues. Qu'on songe à ce qui se déroule dans le brainstorming ou la synectique, et l'on comprend immédiatement que tout n'y est pas étranger par définition. Ces approches s'appuient entre autres sur l'effet stimulateur du groupe et la réaction en chaîne qui s'ensuit souvent au niveau de la créativité, en plus de leur aspect inusité et du report de tout jugement critique, autant d'éléments bel et bien présents dans notre stratégie

improvisée à partir de celle de Tousignant. Certes, beaucoup d'autres variantes pourraient poindre encore si on le voulait, ne serait-ce qu'en modifiant un petit détail de cet ensemble, ce qu'il nous est arrivé de faire quelquefois par la suite. Un jour, par exemple, les étudiants eurent quelques minutes pour nous brosser un portrait rapide du premier individu qui leur venait en tête. Après, ils durent prendre connaissance de celui de leur voisin, pour éventuellement forger un récit où coexisteraient ces deux personnages. Or, les résultats de l'expérience furent encore là encourageants, incluant ceux qui avaient trait à leur intérêt.

L'approche préférée de Philippe Haeck en la matière, c'est en revanche celle du montage textuel. Elle consiste en fait à tirer profit de ce qui s'est accompli quelque part ailleurs, dans le but de se familiariser avec ce que des grands ont pu écrire. L'étudiant apprend alors comment concrétiser par l'entremise d'un texte son propre désir, et non à plagier tout bêtement ce qu'il a perçu. D'ailleurs, pour Haeck, l'on doit amener l'élève à créer à partir de quelque chose,

> et ce quelque chose c'est les textes déjà produits et rien d'autre. Demander à l'étudiant d'écrire à partir du livre qu'il vient de lire, cela lui permet d'abord de découvrir comment un autre s'y est pris pour produire certains effets, donc d'utiliser à son compte

> ces techniques puis peu à peu tenter d'en développer de nouvelles (56),

ce qui devrait au fond constituer l'objectif le plus ultime. Cette stratégie s'apparente en passant à celle du pastiche, tombé en désuétude depuis nombre d'années, où il y a imitation de ce qui est caractéristique dans un style reconnu. Cela dit, passons maintenant à l'utilisation des stimuli, procédé particulièrement en vogue, surtout que c'est de cette stratégie qu'est issu le problème pédagogique nous ayant incité à recourir à la théorie des paradoxes dans l'"Atelier littéraire".

4.2.4 - L'utilisation des stimuli

Presque dix fois sur dix, dans un atelier d'écriture, il sera proposé aux participants de rédiger en fonction d'un stimulus tout à fait arbitraire. Ce stimulus, c'est en définitive un agent capable de provoquer une réaction à l'intérieur d'un système excitable. Sa récurrence provient évidemment de ce à quoi l'on vient tout juste de faire allusion, à savoir qu'il nous faut autant que possible amener l'étudiant à créer en partant de quelque chose. "L'étudiant a raison de craindre quand on lui demande de créer à partir de rien, c'est une opération impossible" (57), précise encore Hæck, à moins que l'on ne soit de ces individus qui arrivent parfois à s'accommoder de pareille situation. "J'ai

débuté dans la littérature en écrivant des livres pour dire que je ne pouvais rien écrire du tout" (58), avouera notamment Artaud, mais reconnaissons qu'il s'agit là d'un écrivain peu représentatif d'une clientèle comme la nôtre.

Par ailleurs, une fois établie la nécessité d'avoir recours à des stimuli dans un atelier d'écriture, il reste à s'interroger sur les formes exactes qu'ils pourront prendre dans la pratique. Là-dessus, disons d'abord qu'il en est deux qui vont revenir assez souvent. Il y a la rédaction découlant d'un sujet dirigé, bien entendu, ainsi que la rédaction visant l'illustration de données théoriques. Dans le premier cas, l'on parle d'un groupe qui sera par exemple convié à raconter une histoire axée sur les premiers instants d'une relation amoureuse, alors que, dans le second, l'on pense à une consigne permettant à l'étudiant d'appliquer quelque notion connexe à un phénomène littéraire précis (conte, nouvelle, récit, etc.). Il va sans dire qu'il est aussi permis d'imposer simultanément un sujet et une contrainte d'ordre théorique, quoique l'expérience démontre qu'il ne faut pas y aller trop tôt de cette façon.

Fournir à l'ensemble des gens une amorce identique sur le plan verbal, voilà un autre stimulus qui a fait ses preuves,

indépendamment des différentes apparences qu'il sait revêtir. L'une d'elles implique à la base qu'un même titre coiffe chaque texte à venir, le concepteur de ce dénominateur commun étant nul autre que le professeur. Celui-ci peut également se munir d'un bout de phrase ou d'une phrase (quand ce n'est pas d'un ou de plusieurs paragraphes au complet) qu'il va soumettre à tous pour qu'ils tentent d'enchaîner, comme ce que fait Rachel Desrosiers dans La créativité verbale chez les enfants (59), où des jeunes se mettent à l'oeuvre en fabriquant une suite à un stimulus verbal de trois mots. Cette sorte d'amorce - "Elle était rouge..." - présente beaucoup d'avantages, ne serait-ce que de nous conduire vers un récit partiellement libre, car fermentent au dedans plurivocité et ambiguité, des ingrédients atténuant son petit côté contraignant.

Enfin, entre tous les stimuli qu'il serait encore loisible de verser au dossier, retenons ceux que l'on pourrait qualifier de visuels et d'auditifs, parce qu'ils sont couramment employés et qu'ils vont apparaître plus loin. Comme leur nom l'indique, ces catalyseurs solliciteront la vue ou l'ouïe. En principe, l'on ne voit guère de limites à l'objet qui fatalement s'y niche, même si l'on en compte quelques-uns qui reviennent souventes fois. Ce sont les reproductions de tableaux célèbres, les dessins

d'enfants, les photographies insolites, les sculptures originales, les gravures anciennes, les trouvailles exotiques et les pièces antiques, ou les enregistrements de musique classique, les sons ambiants, les trames sonores, les effets spéciaux et les bandes magnétiques subliminales. Encore là, c'est cependant moins la sélection de l'objet qui importe que son caractère malléable, en raison de la multiplicité des voies qui s'offre alors. Voilà donc pourquoi nous préférerons personnellement une toile cubiste à un tableau académique ou une musique impressionniste à une chanson traditionnelle, la linéarité devant toujours céder le pas à ce qui possède de l'"épaisseur" (60).

4.2.5 - Le problème de la récurrence

Dans son mémoire de maîtrise déposé à l'Université du Québec à Montréal, Marie-Paule Lajeunesse écrit que le jeune, "pas plus que l'adulte, ne peut écrire à vide: il doit être motivé. La motivation est primordiale pour que les premiers essais d'écriture s'effectuent avec enthousiasme" (61), poursuit-elle, en conformité avec ce que nous énoncions un peu plus tôt. Cet enthousiasme, ordinairement, on l'obtient jusqu'à un certain point par le truchement des stimuli déjà évoqués, comme s'ils étaient le plus court trajet pouvant nous y mener. Ceux-ci

représentent en effet autant de défis à relever ou d'obstacles à enjamber chez des gens qui, dû à leur âge, entre autres, n'ont pas toujours eu l'opportunité de développer ce goût d'aller "à contre-courant de toutes les entreprises de normalisation" (62) qu'on retrouve dans nos sociétés. L'inconvénient, c'est qu'il y a des limites à faire intervenir une stratégie du genre, tel qu'il nous a été donné de le constater.

En fait, pour qui se rappelle qu'un stimulus est d'abord et avant tout l'un de ces agents permettant d'exciter un système artificiellement, il va aller très vite de soi que la nature de ces limites est liée à l'accoutumance, c'est-à-dire au processus par lequel un organisme tolère de mieux en mieux un agent de l'extérieur. Bref, si les stimuli provoquent, toute récurrence ne saurait qu'amoindrir leur impact éventuel. Le phénomène est d'ailleurs observable à d'autres niveaux, comme on le sait, en particulier quant à la consommation des amphétamines ou, au contraire, des tranquillisants. Leurs effets étant inversement proportionnels à la fréquence d'utilisation, il s'agit en quelque sorte de redoubler de prudence lorsqu'on veut s'en remettre à eux, sous peine de constater une détérioration rapide de leurs propriétés. La moindre prolifération de stimuli entraînera donc le développement d'anticorps chez l'étudiant soumis à pareil

traitement, lesquels peuvent à la rigueur l'amener à s'ennuyer puis décrocher, doublé d'un risque encore plus grand si chaque stimulus appartient à la même famille, vu que la redondance sera à ce moment plus marquée.

Si toute récurrence des stimuli paraît inévitable dans nos ateliers d'écriture, il importe par conséquent de voir à ce qu'il n'y en ait qu'un petit nombre, regroupant des types au surplus différents. Autrement, c'est ni plus ni moins que la monotonie qui s'infiltrerait, avec son lot de répercussions négatives tant dans le champ cognitif que dans le champ affectif, dont cette perte de l'intérêt évoquée précédemment. En outre, note Kaoru Yamamoto,

> "*when the same stress condition is sustained without much variation or reprieve, a person is robbed of gauges of comparison and the monotonous condition cand lead to his collapse*" (63),

ce qu'il ne faudrait surtout pas laisser de côté, exactement comme dans le cas de ces élèves subissant des pressions exagérées de leurs parents qui ne veulent rien de moins que la plus parfaite des réussites. Mais le risque le plus grand réside peut-être dans ce que ce même Yamamoto appelle l'hyper-stimulation, laquelle consiste à abuser des stimuli au point de ne pas tenir compte des capacités propres à chacun:

> *"Finally, there is the matter of overstimulation. This may take the form of demands for speed, accuracy, or complexity beyond an individual's capacity. No one can persist indefinitely in pursuit of an impossible goal without suffering heavy damage. We are all familiar with cases where unreasonable parental expectation or personal ambition brought unhappy results to students. Further, our lock-step system of schooling, anchored to the chronological age scale, is not known for its receptiveness to individual variations"* (64).

4.3 - La théorie des paradoxes dans l'"Atelier littéraire"

Si soulever le problème de la récurrence des stimuli dans un atelier d'écriture est une chose, identifier des solutions de rechange satisfaisantes demeure autre chose. Il y a en effet une marge entre savoir ce qu'il faut éviter et savoir ce qu'on peut faire, qui se traduira à l'occasion par un certain découragement de la part de l'animateur. Pourtant, en ce qui nous concerne, c'est précisément tout ce qui a trait à ce stade qui est le plus passionnant, parce qu'il s'agit de faire soi-même preuve de créativité au sein d'une activité dont elle est déjà le pivot. Les suggestions pourront donc varier considérablement d'une personne à l'autre selon l'angle de vision qu'adopteront les individus, sans parler des écarts relatifs à leur préparation,

qui déteindront sur leur méthode pour mettre au monde ces stratégies originales.

Bien entendu, pour ce qui est de notre contribution, nous désirions tirer profit de la théorie des paradoxes, en partant de l'hypothèse que ses succès spectaculaires dans le domaine de la psychothérapie s'avéreraient transposables dans le secteur éducatif. En vérité, tout ce que nous avons fait ensuite, c'est d'appliquer le protocole d'utilisation prôné dans Changements, paradoxes et psychothérapie (65), après avoir saisi toutes les limites des stimuli dans le contexte de l'"Atelier littéraire" qu'il nous était donné de superviser. L'opération n'ayant posé que très peu de difficultés, nous recommandons par conséquent au lecteur d'examiner les possibilités qu'elle offre dans chaque matière (histoire, géographie, mathématique, anglais, chimie, physique, etc.), vu que ce qui importe ici semble moins le sujet que notre regard proprement dit.

4.3.1 - Identification de l'injonction paradoxale

Pour nous, les conséquences pratiques du problème de la récurrence des stimuli dans l'atelier d'écriture se résumaient à l'origine à deux. D'abord, à force de faire intervenir ces espèces

de catalyseurs aux formes pourtant variées, nous remarquions une détérioration progressive de la qualité dans les textes qui nous étaient remis. Ceux-ci devenaient plus banals, de toute évidence, comme si l'effort diminuait peu à peu. De même, sur le plan de l'intérêt, il était tout à fait clair que notre groupe commençait à se lasser de cette procédure presque toujours la même. Bref, présenter un stimulus quelconque aux étudiants, leur demander de rédiger un texte qui en découlerait et passer enfin à l'étape de l'analyse ou de la critique en classe, voilà qui avait fait l'affaire de tous un certain temps, sans doute, sauf que, désormais, il était urgent d'envisager une solution nous conduisant à un rétablissement draconien de la situation.

L'étape initiale du protocole d'utilisation mis au point par Watzlawick et ses collègues consistant à "définir clairement le problème en termes concrets" (66), nous nous mettions à cette tâche aussitôt, pour en arriver à une formulation à nos yeux valable. En clair, notre problème, c'était que le stimulus n'avait plus l'impact qu'il avait eu auparavant sur la motivation de nos étudiants, suite à une utilisation trop systématique, d'où ces écrits moins forts doublés de germes de désaffection. Cette manière de poser le problème serait-elle assez concrète pour nous mener à la deuxième étape, par contre? Nous ne pouvions

l'affirmer avec certitude. Subsistaient encore à ce moment-là quelques inconnues dans le paysage, dont le caractère très générique de certains mots, en plus de toute cette place échue à l'interprétation.

Lors de l'étape suivante, qui se résumait à "examiner les solutions déjà essayées" (67), c'est donc avec une grosse dose d'appréhension que nous nous attaquions à ce retour sur bon nombre de nos comportements passés, jusqu'à ce qu'il ressorte distinctement que l'impossible avait été fait, mais à l'intérieur d'un cadre étroit qui avait toujours été sensiblement le même. Avait défilé devant notre classe tout un éventail de stimuli, allant des naïfs dessins d'enfants aux reproductions d'œuvres de peintres ou de musiciens célèbres partout, ce qui signifiait qu'il n'y avait plus rien à espérer de cette veine surexploitée. Les participants ayant aussi rejeté catégoriquement l'idée de produire des textes libres, en début de session, les alternatives se faisaient en somme plutôt inexistantes, à moins de donner tête baissée dans la troisième étape.

"Définir clairement le changement" (68) souhaité dans les circonstances, cela eut lieu sans trop de peine et surtout plus vite qu'on ne l'aurait cru. Il était en effet manifeste que nous

nous en étions remis exclusivement à des solutions préconisant "plus de la même chose". C'est pourquoi il nous fallait quelque changement en dehors du système, ou encore, si l'on préfère, étranger à tout ce qui s'appellerait stimulus. L'énoncé de notre objectif se limita dès lors à dire que nous voulions trouver une stratégie originale pour inciter l'étudiant à écrire en mettant à contribution les ressources de son préconscient d'une manière agréable, mais ne s'apparentant aucunement à une forme ou l'autre de stimulus tel qu'on le concevait. Quant à savoir si ce que nous désirions relevait du possible, nous n'avions d'autre choix que de l'espérer en continuant.

Au terme de trois ou quatre jours de réflexion autour de cette dernière étape nous conviant à "formuler et mettre en œuvre un projet pour effectuer ce changement" (69), la clé de l'énigme apparaissait soudain, un bon soir, entre deux tâches domestiques. Sachant que tout "Changement 2" proviendrait nécessairement d'une injonction paradoxale et que le recours à d'autres stimuli perpétuerait le "Changement 1", nous devions préconiser un ordre allant à l'encontre du bon sens. Ainsi, au lieu de lancer l'invitation habituelle à rédiger suivie de notre traditionnelle période de critique, nous distribuerions à chacun de nos étudiants une feuille parfaitement blanche en guise de

lever de rideau. Puis, nous leur demanderions de critiquer sur cette même feuille l'histoire qu'ils venaient tout juste de lire, mais autant que possible en nous comportant comme si elle avait existé. Finalement, après leur avoir laissé suffisamment de temps pour se retourner et surtout s'exécuter, c'est-à-dire une quinzaine de minutes, nous annoncerions qu'ils devraient dorénavant écrire ce texte qu'ils finissaient de commenter.

4.3.2 - La méthode pré-test, test et post-test

En matière de requête faisant fi du bon sens élémentaire, l'on sera d'accord pour attester que nous étions fort bien servi. Proposer à toute une classe d'analyser une page immaculée, cela n'est certes pas particulièrement courant. Notre injonction prenait aussi des airs d'absurdité en apparence, dans la foulée de celles que Watzlawick et d'autres avaient rodées dans leur pratique psychothérapeutique, ce qui était pour nous un signe que nous étions sur la bonne voie. Encourager la résistance du patient pour mieux la faire tomber, lui présenter une option pire pour lui faire découvrir la solution idéale, encourager sa rechute pour éviter qu'il n'ait une vraie rechute ou favoriser une réaction de celui-ci en paraissant s'y opposer, n'étaient-ce pas autant de tactiques à prime abord très fantaisistes, par

exemple, avant qu'elles ne soient l'essence même du renom d'un Milton Erickson? À ce propos, Jay Haley écrivait un jour:

> Bien souvent, dans son cabinet, Erickson restreint de diverses manières les possibilités de communication, et, dans son cabinet ou ailleurs, il n'hésite pas à prescrire un comportement bizarre et inapproprié pour atteindre un objectif. Par moments, son approche ressemble à une thérapie par l'absurde. Il peut dire à un patient de prendre sa voiture, de parcourir cinquante kilomètres dans le désert et de trouver ensuite une raison à sa présence dans cet endroit. Il peut aussi encourager un couple marié à se comporter de façon absurde [...] mais [...] il fait aussi en sorte de préparer le terrain pour que le changement puisse se produire (70).

La nuance qu'il importe cependant de faire ici, c'est que, si l'injonction paradoxale semble chaque fois irradier quelque chose d'illogique, l'on ne doit pourtant pas la confondre avec la technique de l'absurde définie dans un autre chapitre. Cette dernière ne se limite qu'à emprunter un itinéraire inusité, sans plus, dans l'espoir qu'il y ait chambardement de ces données avec lesquelles on jongle. Un enseignant qui ferait conjuguer divers verbes inventés à certains temps et modes, ce serait un de ces cas où une prescription aux allures absurdes faciliterait un apprentissage donné, en l'occurrence celui des terminaisons correspondant à certains radicaux, alors que pour ce qui est de

notre prescription ou celles de Milton Erickson, l'absurdité est essentiellement une conséquence de la mise en valeur de la contrepartie d'un problème précis.

Avant de mettre à l'essai le paradoxe dans notre atelier, il fallait également veiller à ce qu'un minimum de perspective caractérise l'expérience, c'est-à-dire à ce qu'on puisse disposer d'éléments de comparaison, afin de dresser en temps et lieu un bilan qui soit digne de ce nom. C'est pour cela que la séance de travail dérivée de l'injonction à la Watzlawick représenterait à coup sûr l'épicentre de l'ensemble, mais elle serait encadrée avant et après de rencontres plus conventionnelles, destinées à faire ressortir tout résultat significatif. Il y aurait en quelque sorte pré-test, test et post-test, la première des trois phases fournissant un portrait du rendement disons normal face à un stimulus, pendant que la troisième nous donnerait peut-être des indications concernant ce qui subsisterait de la présence du paradoxe, à condition évidemment qu'il en reste quelque chose.

Le fait est que nous pensions fermement à ce stade qu'il naîtrait de l'injonction paradoxale incluse dans notre test une production meilleure qu'à l'accoutumée ainsi qu'un regain de

l'intérêt, sauf que n'importe laquelle des interrogations portant sur ce qui adviendrait plus tard rimait avec de pâles réponses contradictoires. Une fois terminés ces textes que les étudiants auraient bâtis en fonction de leur critique d'une feuille vierge, que se passerait-il? Retourneraient-ils à leur performance du début, ou, au contraire, manifesteraient-ils plus de créativité à l'avenir? Il était difficile d'en juger. Cela dit, un cours unique, nous savions que c'était peu pour escompter une modification de la capacité réelle des gens dans ce domaine. Par ailleurs, au niveau de l'affect, assisterions-nous à un retour en force de la motivation, qui avait été émoussée juste avant le test? En tout cas, suite à ce post-test, nous aurions au moins quelques points de repère en rapport avec ces sujets.

4.3.3 - Le travail de préparation

Ce projet conçu à partir de la théorie des paradoxes et qui allait bientôt occuper le groupe pendant une période régulière de presque trois heures ne nécessitait pas véritablement de préparation particulière. En fait, hormis la fabrication de notre injonction paradoxale, il n'y avait qu'à se munir d'un nombre suffisant de feuilles blanches, ce qui est en soi un autre de ses avantages. Néanmoins, si l'on ne voulait pas courir de risques

inutilement, il était primordial de ne faire aucune concession sur deux de ses aspects. Ainsi, lorsque nous demanderions aux étudiants cette critique d'un texte inexistant, il incomberait de prendre le ton sérieux décrit plus haut, qui accentuerait l'effet de surprise, tout comme il faudrait qu'ils s'en tiennent ensuite au délai alloué. Des jugements trop exhaustifs représenteraient en effet une quantité de contraintes telle qu'ils n'auraient plus d'espace pour manœuvrer au moment d'écrire leur texte. En outre, devant toutes les questions qui ne manqueraient pas de surgir, nous devrions rester de glace pour attiser le suspense, jusqu'à ce qu'ils comprennent - quand nous leur donnerions le signal de rédiger ce récit commenté avant l'heure - le piège qui leur aurait été tendu.

En ce qui concerne les préparatifs reliés au pré-test, nous avions à nouveau peu de tâches à mener à bien, la plus lourde de conséquences étant sans conteste le choix du stimulus dont nous allions nous servir. Vu que celui-ci posséderait par contre les attributs du stimulus classique, notre décision pouvait être arrêtée en vertu des critères subjectifs qui étaient les nôtres depuis longtemps. C'est de cette façon qu'il nous vint à l'esprit de sélectionner la reproduction d'une toile peinte en 1888 par Van Gogh et intitulée Café de nuit (71). Voici une œuvre que

nous aimions et qui plairait surtout au jeune public de l'atelier, à notre avis, de par ses qualités d'ordre esthétique et l'univers qu'on y trouvait. Les étudiants ne resteraient sans doute pas tous insensibles à "la turbulence de la couleur et la touche particulière de Van Gogh" (72), au demeurant, quoique notre métier réserve des tas de surprises.

La même méthodologie nous amenait tout de suite après à faire d'un enregistrement composé par Chopin le stimulus du post-test. Ce disque - numéro DV63509 - ne regroupait en fait que quelques pièces pensées pour le piano (mazurkas, valses, nocturnes) et interprétées par M. Serge Petitgirard, mais il nous semblait qu'on réagirait à cette musique caractérisée par

> un langage où l'ornement, si riche soit-il, ne cesse de faire corps avec la mélodie, l'utilisation expressive du folklore, l'inépuisable variété des thèmes développés [...], authentique expression d'une personnalité d'artiste qui, tour à tour, sait s'abandonner à la confidence la plus intime, exprimer la détermination la plus virile, susciter la féérie et l'émotion. [...] Elle s'offre aussi comme l'un des plus hauts témoignages des pouvoirs de la poésie, principe d'énergie et de liberté (73),

deux des éléments moteurs dont nous aurions besoin à cette étape de l'expérience. Son romantisme extrêmement marqué éveillerait peut-être enfin des sentiments qui ne seraient pas

apparus lors de l'audition de la musique de quelqu'un d'autre, estimions-nous, sans parler de cette exaltation grandiloquente qui appellerait probablement le dépassement de soi-même.

En regard du mode d'application de ces stimuli dans notre pré-test et notre post-test, il n'y avait qu'à délimiter ensuite la nature des consignes que nous fournirions au groupe en même temps que ces agents. Il s'agirait principalement d'en souligner le caractère inéluctable, étant donné que chaque récit devrait s'y rattacher de près ou de loin. Cela signifierait donc que l'on aurait le droit de leur réserver la part du lion à l'intérieur de textes s'articulant en somme à partir d'eux, mais il serait aussi permis de rédiger en les effleurant vite au passage, selon les aléas de "cette lutte individuelle" (74) qui s'engagerait alors pour chaque personne. C'est ainsi que ce lieu reproduit par Van Gogh pourrait par exemple être le nœud d'une histoire édifiée lors du pré-test, pendant que ces airs de Chopin ne seraient peut-être qu'accessoires dans un récit né du post-test.

4.3.4 - Déroulement de l'expérience

Au cours de la rencontre où se tint le pré-test, il n'y eut à peu près rien de spécial à signaler. Les directives ayant été

formulées le plus clairement possible, l'on s'attacha d'abord à créer ces œuvres qui découleraient du tableau de Van Gogh. Le rôle du professeur se résuma dès cet instant à ne fournir que des réponses aux rares questions qu'on daignait lui soumettre sur des technicalités ou l'orthographe en général. Autrement, nous écrivions nous-même à notre bureau en paraissant très absorbé, au cas où l'attitude aurait des effets d'entraînement. Cette séance constituant par ailleurs la dixième de la session, ajoutons que les étudiants étaient déjà habitués aux travaux du genre, tel que mentionné précédemment, d'où une sorte de docilité qui reléguerait sans doute quelque chose d'autre vers l'arrière-scène. Précisons également qu'ils avaient été mis au courant que le fruit de tous leurs efforts échelonnés sur trois semaines serait indispensable dans une recherche que nous avions entreprise, sauf que la teneur exacte de cette dernière ne leur serait divulguée qu'à la fin de ces trois cours pour des motifs évidents.

Lorsque s'amorça notre test proprement dit, l'étonnement fusa en revanche chez tous, en particulier dès que fut donnée l'injonction paradoxale sur le ton qu'on sait. En fait, l'on nous proposa sitôt de répéter ce qu'on venait pourtant d'entendre. Une erreur avait malencontreusement dû se glisser, semblait

croire la majorité, alors que deux ou trois participants nous paraissaient disposés à commencer sans tarder. Il fallut donc réitérer notre invitation à critiquer ce texte que nous avions distribué, mais en haussant le volume de notre voix, pour qu'il n'y ait cette fois rien d'équivoque. Rires et sourires envahirent tout de suite la classe. C'était comme si une blague irrésistible avait surgi soudain, mais dans la bouche d'un pince-sans-rire qui demeurait toujours de marbre. L'on se résolut aussi sans peine à aller de l'avant, c'est-à-dire à évaluer une feuille où il n'y avait pas une lettre.

Au bout d'une quinzaine de minutes, tel que prévu, ce fut le signal de s'arrêter. Il y eut encore un brin de rigolade, chose tout à fait compréhensible. Toutefois, chacun avait amplement eu le temps d'ébaucher un début de critique. Chez certains, il est vrai, elle n'était pas très longue en raison des hésitations qui avaient pris place au départ, excepté que plusieurs autres étaient parvenus à aligner un nombre considérable de phrases. Puis, ce fut l'heure de révéler ce dont ils ne se doutaient même pas, à savoir qu'ils devraient maintenant écrire ce texte qui n'avait jamais été qu'analysé. Là, il y eut un choc [illegible], en dépit du fait que, comme le souligne Barthes, "innombrables sont les récits du monde" (75), aucun n'avait été façonné ainsi à notre

connaissance. Heureusement, le sentiment de surprise commun céda bientôt le pas à l'hilarité, laquelle représentait pour nous un excellent présage.

Pouffer de cette manière, c'était la preuve qu'on saisissait finalement l'essentiel de l'exercice, à tout le moins cette belle attrape qu'absolument personne n'avait flairée. Quelques-uns des commentaires confirmèrent d'ailleurs notre perception. Le vin était tiré et il fallait le boire, en résumé. C'est pourquoi l'on se décida assez rapidement à pondre des histoires autant que possible conformes aux verdicts rendus, surtout que toutes nos attitudes les y incitaient. Les mots tardèrent cependant à venir sous environ sept plumes sur vingt, ajouterions-nous, à cause de la taille des contraintes incluses dans les critiques, mais l'on se débrouilla quand même pour en tenir compte lorsqu'on le pouvait, c'est-à-dire s'il y avait une quelconque possibilité de ne pas uniquement les contourner.

La semaine suivante, dès les préliminaires du post-test, il ressortit que ce ne serait plus l'euphorie. L'annonce du retour au stimulus conventionnel fut accueillie à l'unanimité comme une douche froide. Que celui-ci soit sonore ou non ne touchait en outre guère nos vis-à-vis, davantage préoccupés par leurs

attentes un peu déçues. Il s'agissait en quelque sorte de revoir un mets réchauffé une fois de trop, après avoir goûté un plat tant original qu'exquis. Il n'y eut donc pas beaucoup d'entrain quand on fut à pied d'œuvre ce jour-là. De plus, cette musique continuelle n'avait apparemment pas le don de les séduire. Il s'ensuivit par conséquent que quatre personnes en finirent tôt, fait inhabituel, et durent attendre que leurs collègues liquident ce texte à tour de rôle. Le tout prit fin sur les explications que nous avions promises et nos réponses à leurs questions.

4.3.5 - Les instruments de l'évaluation

Si nous tenions à démontrer que les productions de notre deuxième série reflétaient à la fois une plus grande créativité et un intérêt incomparable, nous devions réfléchir ensuite au délicat problème de l'évaluation. Nous ne désirions surtout pas philosopher sur elle ou entrer dans les incalculables détails qui sont sa marque de commerce, par contre, de peur de rajouter une autre partie qui serait restreinte de toute façon. La lecture de L'évaluation créative (76), d'André Ouellet, nous avait à elle seule convaincu de l'immense complexité du sujet. Mais il s'en dégageait un certain nombre de leçons qui se répercuteraient sur nos décisions à venir. Par exemple, remarquait Ouellet,

> le principal problème pour un évaluateur créatif est de savoir quand une nouvelle situation d'évaluation peut être explorée de façon traditionnelle ou de façon inventive, c'est-à-dire selon une nouvelle perspective; c'est la différence entre un connaisseur et un amateur en évaluation. [...] L'évaluateur créatif apprend à développer des réflexes pour s'adapter et répondre à des situations d'évaluation très particulières et très générales. Il sait utiliser au maximum le potentiel de l'information transportée par les concepts qu'il utilise (77).

D'autre part, comme notre dessein premier n'était pas de concevoir une grille pour analyser la créativité dans les récits produits et que Rachel Desrosiers en avait élaboré une dans La créativité verbale chez les enfants (78), il fut décidé - avec son accord - que son instrument de sériation des textes serait celui auquel nous nous référerions pour examiner toute différence éventuelle entre les histoires issues du test et les autres. Bien sûr, son expérience ne correspondait pas totalement à la nôtre, ne serait-ce qu'à cause de l'âge des étudiants, mais il n'y avait aucune raison de ne pas recourir à cet outil qu'elle avait mis au point. Il permettait effectivement de ne pas "demander aux juges une appréciation globale de la créativité" (79), surtout, conformément à l'avertissement lancé par Guilford (80), grâce à ses quelques variables couvrant les principales facettes du phénomène.

Pour ce qui est des détails relatifs à l'instrument, il serait évidemment impensable de les passer en revue. Cela dit, par souci de clarté, il convient d'en rappeler les idées directrices. Rachel Desrosiers (sur la base d'études de Jean Cohen, Joy Paul Guilford, Paul Torrance et Kaoru Yamamoto) faisait analyser par des juges la créativité dans des textes, à l'aide des écarts obtenus par rapport à la fonction référentielle du langage. Les fonctions dites poétique - l'invention - et émotive - l'émotion - se retrouveraient donc au centre d'écrits plus créatifs que les autres. Techniquement, on usait d'une grille appréciative de sa conception contenant cinq critères doublés de leurs différentes aires synonymiques, en fonction desquels on allait attribuer un score. Ces critères étaient l'imaginaire (expression d'une vision renouvelée du réel), l'opacité (densité conduisant à plusieurs niveaux d'interprétations), l'originalité (manifestation d'une ingéniosité de l'esprit supérieure), la flexibilité (présence de l'inconséquence, l'incohérence et l'incongruité) et l'intégration (harmonisation des divers éléments discontinus, contigus et hétérogènes), qui s'opposeraient respectivement au réel, à la transparence, à la banalité, à la rigidité et à l'ordre statique. Là aussi, il est dommage que nous ne puissions aller davantage en profondeur, comme en fait foi cet extrait sur l'intégration tiré de Une éducation d'écrivain (51):

> Je crois que le secret d'un roman bien fait (je ne dis pas: d'un grand roman; je dis: d'un roman bien fait) réside dans un seul mot: intégration. Il faut que tous les éléments du récit soient fondus dans un ensemble homogène et unificateur, en sorte qu'il sera impossible ou, du moins, très difficile de les redissocier, et même de les identifier. Je veux que le "comment c'est fait" échappe à la conscience du lecteur comme à l'examen du critique. Je veux que la trame d'un récit ou d'un roman soit aussi serrée et aussi lisse qu'une soie des Indes, dont on se laisse envelopper voluptueusement sans le moins du monde songer au long, lent et peut-être ingrat processus de fabrication qui, du cocon initial à la boutique du marchand, en passant par l'atelier de tissage et de teinturerie, a produit le tissu souple, infroissable et chatoyant.

Quant à ce qui nous donnerait l'occasion d'observer toute modification de l'affect suite à l'injonction paradoxale, force fut de constater qu'il n'y avait pas vraiment de grilles convenant à nos besoins. Nous ne disposions que de taxonomies du domaine affectif, vides de questionnaires se prêtant bien à ce que nous voulions faire. Il faudrait dès lors adapter un procédé plus ou moins parent avec nos visées, quitte à le soumettre d'emblée à d'importantes transformations, mais qui n'obéiraient à rien de scientifique, puisque ce serait en soi une autre recherche. Un document signé par deux conseillers pédagogiques - L'affect. Caractéristique de départ de la situation d'apprentissage (82) -

retint au bout du compte notre attention. On y retrouvait un instrument de mesure de l'affect au moment où se déroulait une situation d'apprentissage au secondaire. Celui-ci avait été confectionné à partir des taxonomies de Bloom et Krathwohl, et validé sur une population plus jeune que la nôtre. Or, quelques retouches plus tard, nous produisions le questionnaire annexé à la fin de notre travail (Appendice H), qui permettrait de recueillir des informations concernant la dimension affective de l'expérience en cours.

4.4 - Analyse sommaire des résultats

S'il est un sujet qui ne nous causa pas d'inquiétudes, c'est la qualité des quatre juges qui se joignirent gracieusement à nous pour analyser les productions sur le plan de la créativité. Il s'agissait de Mme Sylvie Gagné (auteure de La sourcière (83) et de Faux départs (84)), de M. Bernard Tanguay (auteur de Le 25e fils (85) et de La petite menteuse et le ciel (86)), de M. Gleason Théberge (auteur de Jefrey Miller (87)) et de M. Louis Chantigny (auteur et coauteur de plusieurs ouvrages comme Bernard Valiquette (88)), tous spécialistes en littérature à des titres divers. La tâche qui les attendait nécessiterait beaucoup de leur temps, toutefois, ainsi qu'une précision dont ils étaient

heureusement capables, sans parler de cette cohésion devant obligatoirement prévaloir lorsque l'on œuvre de la sorte.

En vue d'aplanir certaines de ces difficultés, eut d'abord lieu une réunion sur l'instrument de sériation des textes que nous allions utiliser. L'accent fut mis sur la définition des cinq critères énumérés un peu plus haut. C'est l'identification des figures qui souleva le plus d'interrogations, car il faudrait les relever systématiquement tant au niveau de la langue que du point de vue morphologique (l'organisation des textes). Cet inventaire était indispensable parce qu'il servirait à jauger méthodiquement des critères comme la flexibilité, selon le principe voulant que "le jeu des figures rend compte de la texture créatrice" (89). Leur relevé se fit à l'aide d'une liste spécialement conçue pour les fins de ce travail. Des exercices furent également proposés pour que l'on puisse s'entraîner à ne rien oublier et à attribuer des scores correctement. Enfin, avant que chacun ne commence à évaluer les soixante récits de son bord, fut distribué à tout le monde un résumé du schéma présent à la page 197 (et suivantes) de La créativité verbale chez les enfants, de Rachel Descoteiers, afin que l'on ait toujours sous la main un aide-mémoire quant aux critères de sériation et aux caractéristiques correspondant à un score précis.

4.4.1 - Données relatives à la créativité

Dès que chaque juge eut rempli la délicate mission qui lui avait été confiée, fut convoquée une seconde réunion. Elle nous fournit l'opportunité de justifier toutes nos notes mais aussi de les comparer à celles des autres. Ces discussions débouchèrent aussitôt sur la question des écarts, qu'il faudrait réduire autant que possible suite à des échanges de perceptions. C'était là une des solutions que nous avions trouvées pour que le maximum d'homogénéité imprègne les évaluations. Comme on s'en doute, chacun y mit du sien dans cette tentative de faire coincider les chiffres, lorsque cela semblait nous rapprocher de la vérité, en dépit du fait que la plupart de ces jugements se ressemblaient déjà à quelques détails près, et il y eut donc peu de véritables débats opposant des visions différentes d'une même œuvre à l'étude.

Les résultats (après discussion) de l'analyse des cinq juges, on les trouve en appendice du présent document. Il y a tout d'abord un tableau (Appendice C) où ils figurent par critère (l'imaginaire, l'opacité, l'originalité, la flexibilité, l'intégration), les notes variant entre un et trois. Un deuxième (Appendice D) présente les totaux pour chaque texte des séries

A à C (A: pré-test; B: test; C: post-test), ce qui met en relief les écarts entre les scores de nos juges, pendant que le suivant (Appendice E) donne les moyennes des points alloués par chacun de ceux-ci pour les trois séries, dans le but d'observer ce qui se passe dans le cas des produits de notre test. Le quatrième de ces tableaux (Appendice F) vient pour sa part résumer l'essentiel des calculs en regard de la variance et de l'écart type, et il va s'en dégager une constante fort intéressante, c'est-à-dire que les différences entre les évaluations demeurent non significatives, chose qui rend le corpus valable.

Notre premier réflexe fut ensuite de scruter ces multiples renseignements à la lueur de l'hypothèse énoncée par rapport aux effets de l'injonction paradoxale. Autrement dit, les vingt récits de la série B étaient-ils davantage créatifs que ceux des autres séries? Pour le savoir, nous devions fatalement établir un certain nombre de comparaisons. Par exemple, parmi toutes les notes décernées aux textes du test, combien représentaient une amélioration sur celles du pré-test, et que se déroulait-il si on les confrontait aux données de la série C, en supposant qu'il se détache des conclusions qui soient suffisamment nettes et claires, ce qui aurait pu ne pas se produire? C'est ainsi que furent dénombrés les liens entre A et B (B > A? B = A? B < A?),

de même que toutes les relations pouvant unir les séries B et C (B > C? B = C? B < C?).

En mettant côte à côte les cent résultats du pré-test - cinq juges ayant évalué vingt histoires - et les cent nés du test, il y eut une forte tendance qui se dessina immédiatement. De fait, 89% des textes élaborés à l'aide de notre injonction paradoxale s'étaient mérités des scores égaux ou meilleurs que ceux de la semaine précédente. En plus, si l'on procédait au même calcul en remplaçant les notes du pré-test par celles de la série C, la proportion ne variait pratiquement pas. Cette fois, il y avait en effet 90% des évaluations de la deuxième fournée qui étaient pareilles ou supérieures à celles du post-test. Cela revenait à dire que le paradoxe avait agi plutôt beaucoup, quoique le nombre de notes égales jetait une petite ombre sur ce tableau. Entre les séries A et B, à vrai dire, 23% des scores s'avéraient identiques (ce qui signifiait que l'équation B > A en regroupait 66%), contre 22% entre les séries B et C (ce qui signifiait que l'équation B > C en regroupait 68%).

D'autres statistiques qui étaient éloquentes, c'était tout ce qui touchait à la moyenne des points. Elle s'établissait à 10,27 pour les productions du test (10,05 • 10,25 • 10,15 • 10,30 •

10,60), comparativement à 8,66 pour celles du pré-test (8,55 • 9,15 • 8,70 • 8,60 • 8,30), et 8,53 pour celles de notre série C (9,00 • 9,15 • 8,15 • 8,10 • 8,25). Des différences de 1,61 et de 1,74, voilà qui était respectable, d'autant plus que les courbes rejoignant A et C empruntaient des trajets tout à fait similaires d'un expert à un autre. On partait d'un plateau pour atteindre un pic, avant de revenir à la position de départ, comme dans la courbe de Gauss. Bref, une marge de 0,13 entre les moyennes de A et C, cela semblait trahir une stabilité de rendement en face des stimuli habituels, alors que les écrits émanant du paradoxe se détachaient du reste, conformément à l'hypothèse initiale.

4.4.2 - Réflexions sur les données relatives à la créativité

Peu importe la façon dont nous regardions les chiffres, il y avait lieu d'être content. Ceux-ci démontraient l'efficacité de l'injonction. Pourtant, par mesure de prudence, nous désirions effectuer un dernier calcul. Qu'en était-il de la distribution des textes à l'intérieur des niveaux de créativité qu'on retrouvait dans l'étude (90) de Rachel Desrosiers? Il serait intéressant de le savoir, même si ce n'était guère scientifique - parce que les contextes variaient. Or, après avoir regroupé les œuvres dans

un autre tableau (Appendice G), il ressortait que la compilation nous donnait encore raison. La proportion de récits dits de niveau inférieur (de 5 à 7 points) ne se montait qu'à 5% lorsqu'il y avait emploi du paradoxe, pour atteindre 26% dans le pré-test et 32% dans le post-test, ce qui ne devait pas être le fruit du seul hasard. À cela, ajoutons que notre test en arrivait à susciter un 20% de productions dites supérieures (de 13 à 15 points), contre aussi peu que 6% pour le pré-test et le post-test. Enfin, concernant les textes à la créativité dite moyenne (de 8 à 12 points), il y en avait 75% à l'intérieur de la série B, et environ 65% au sein des autres qui l'encadraient.

Cette vérification complétée, se posait toutefois une autre question: ces performances devaient-elles être exclusivement attribuées au paradoxe, ou, plutôt, à un ensemble de facteurs dont il ne serait qu'une partie? Là-dessus, il serait difficile de se prononcer, les inconnues étant légion dès qu'une possibilité était envisagée. Par exemple, qu'est-ce qui nous prouvait que l'augmentation perceptible pour chacun des indices n'était pas seulement la résultante de l'attrait de la nouveauté? Rien. En revanche, si tel était le cas, il ne faudrait pas dramatiser, vu que, après tout, ce qui primait ici, c'était le résultat. D'ailleurs, les innombrables ouvrages et articles - comme celui (91) écrit

par Jackson et Weakland en 1963 - célébrant les réussites du paradoxe constituaient autant de raisons de croire que c'était lui qui avait joué, malgré le fait que ce soit en thérapie et non en classe.

D'autre part, au chapitre des réserves qu'il était possible d'entretenir sur la grille et ce qui en découlait, notons que, de l'avis des cinq juges, il ne semblait pas trop y avoir d'écarts entre les chiffres et l'opinion qu'on avait sur les textes après coup, de manière instinctive, ce qui était également rassurant, même que la lecture consécutive des trois oeuvres de certaines personnes réservait souvent de très agréables surprises. Citons notamment les récits de l'étudiant Marc Howard (A-10, B-10, C-10), auteur d'histoires acceptables tant dans le pré-test que le post-test, mais forcé, dans la deuxième série, de se dépasser comme jamais encore, visiblement à cause de l'injonction servie. Car c'est celle-ci qui l'avait conduit à injecter des éléments loufoques dans sa critique de la feuille toute blanche, lesquels structureraient un irrésistible journal de bord au titre déjà porteur de truculence et singulier ("L'impuissance sexuelle chez les pingouins d'Alaska: recherche de Von Stephasen Pilanovich, professeur de biologie à l'Université de Montréal").

En terminant, à ceux qui endosseraient les récents propos d'un Woody Allen - "Je ne peux pas comprendre comment quelqu'un peut dire qu'une œuvre de création est meilleure qu'une autre" (92) - sur le phénomène de l'évaluation de la créativité d'une production quelconque, soulignons qu'il s'agit sans doute là de paroles ayant seulement trait à l'industrie cinématographique, attendu que la littérature possède une assez longue tradition dans ce domaine bien particulier. Yakoubinski, pour un, réalise la confrontation de la langue quotidienne avec la langue poétique dès 1916 (Rachel Desrosiers en fait état dans La créativité verbale chez les enfants), ce qui nous amènera à opposer la fonction référentielle et "la langue figurative d'expression créatrice" (93) selon leur différence:

> Les phénomènes linguistiques doivent être classés du point de vue du but visé dans chaque cas particulier par le sujet parlant. S'il les utilise dans le but purement pratique de communication, il s'agit du système de la langue quotidienne (de la pensée verbale), dans laquelle les formants linguistiques (les sons, les éléments morphologiques, etc.) n'ont pas de valeur autonome et ne sont qu'un moyen de communication. Mais on peut imaginer (et ils existent en réalité) d'autres systèmes linguistiques, dans lesquels le but pratique recule au deuxième plan (bien qu'il ne disparaisse pas entièrement) et les formants linguistiques obtiennent alors une valeur autonome (94).

4.4.3 - Données relatives à l'affect

Toutes les données relatives à l'affect, nous les tenions de ce questionnaire auquel nous avons plus tôt fait allusion, et qui avait été rempli par les vingt participants après la troisième et dernière rencontre. Il avait nécessité des notes allant cette fois de 1 à 5 (1: complètement faux; 2: faux; 3: je ne sais pas; 4: vrai; 5: complètement vrai), mais les divers chiffres émanaient dorénavant des étudiants. Ceux-ci pouvaient transmettre leurs opinions en répondant à des questions qui paraissaient simples et sans détour, tout cela en vue de vérifier si la démarche axée sur le paradoxe avait conquis ou non les gens. L'organisation de cette grille reposait essentiellement sur les trois grandes variables interdépendantes définies par Bloom dans son livre Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires (95), lesquelles, dans son esprit, constituent les préalables à une véritable pédagogie de la réussite.

La mesure dans laquelle l'élève a déjà maîtrisé ce qui est pré-requis pour son prochain apprentissage, la mesure dans laquelle l'élève est (ou peut être) motivé à s'engager dans le nouvel apprentissage, la mesure dans laquelle l'enseignement est approprié à l'élève, telles étaient les variables directement

en cause. En ce qui concerne la première, disons qu'elle nous rappelle que les comportements cognitifs de départ peuvent influer jusque dans une proportion de 50% sur la variance du rendement scolaire. Par ailleurs,

> la deuxième variable est constituée par les caractéristiques de départ, qui se subdivisent en trois domaines: affect pour la branche d'étude, affect pour l'école et affect pour soi (*self concept*). L'ensemble des caractéristiques affectives de départ expliquerait 25% de la variance du rendement scolaire. Et, combinées, ces caractéristiques de départ pourraient expliquer à peu près 60% de la variance de ce rendement. [...] Enfin, la qualité de l'enseignement, la troisième variable, qui serait responsable de 25% de la variance du rendement scolaire, se définit par la qualité des indices fournis, la participation de l'élève, le renforcement, le feedback et les procédures de correction (96).

L'une des façons de jauger la réaction affective liée à une matière, c'est, par exemple, de demander à l'élève s'il aime ou aimerait étudier - ou continuer d'étudier - dans la discipline en question, ainsi que ce qu'il aime ou n'aime pas à l'intérieur de cette branche précise. De même, peuvent suivre un certain nombre d'interrogations sur l'importance de cette matière par rapport aux buts et aux objectifs poursuivis dans sa formation globale, dans l'obtention de son diplôme ou dans la profession envisagée. Quant à la réaction envers l'école, il est possible de

la mesurer en demandant entre autres à l'étudiant combien de temps il souhaite continuer ses études, et en s'enquérant de ses attitudes et sentiments pour l'école, l'éducation, les pairs, les professeurs, etc. Finalement, à propos de l'autoperception, c'est-à-dire la manière dont l'individu se voit en fonction d'un apprentissage et des autres de la classe ou de l'école, il s'agit d'aborder ces sujets avec lui mais de front.

Ce qui résulte des quinze questions auxquelles on devait répondre individuellement pour chacune des séries, le lecteur le trouvera encore une fois en appendice (H), quoiqu'une tendance s'en dégage avec suffisamment de clarté pour être signalée ici. De fait, l'on note une augmentation significative des réponses 4 (vrai) et 5 (complètement vrai) lorsque les questions ont trait au test. Or, l'on remarquera que ce phénomène confirme en principe notre hypothèse du début sur le plan de l'affect, à savoir que le coup du paradoxe accroîtrait pour la peine l'intérêt de tout le monde pour le cours. Certes, les données pourraient être encore plus contrastantes qu'elles ne le sont, objectera-t-on, mais une belle régularité vient donner du poids à cette tendance. Au total, il y a en effet onze questions où l'on dénombre plus de réponses 4 et 5 dans le test que dans le pré-test (les chiffres étant pareils pour les quatre autres

questions), pendant qu'on relève neuf questions où la série B l'emporte sur la série C (les résultats étant égaux pour les six autres questions).

4.4.4 - Réflexions sur les données relatives à l'affect

Parmi les statistiques démontrant encore l'efficacité de la méthode paradoxale au niveau affectif, mentionnons celles qui se rapportent aux variations entre les réponses 4 et 5, et celles caractérisant les opinions de type 3 (je ne sais pas). Le premier de ces décomptes nous indique que, dans dix cas sur quinze, il y a davantage de réponses 5 quand le contexte est le test et non pas le pré-test. Parallèlement, si nous établissons la même comparaison mais avec les données du post-test, il ressort que le rapport ne bouge pratiquement pas avec ses neuf cas sur quinze. D'un autre côté, pour ce qui est des réponses 3, leur nombre est à dix reprises inférieur quand il s'agit d'opposer le bilan de notre test à celui du pré-test, alors que, comparé au post-test, ce chiffre passe à huit.

Toute l'ampleur de ces gains enregistrés grâce à l'apport du paradoxe, on ne la perçoit cependant que si l'on se souvient de ce qui les sous-tend, à commencer par la nature exacte des

questions soulevées. Dire que l'on se retrouve avec un peu plus de réponses 4 et 5 - ou avec moins de réponses 3 - n'a de sens que devant la gravité des sujets abordés ("Vous aimez étudier dans cette matière?", "Vous aimeriez continuer d'étudier dans cette matière?", "Il y a beaucoup de choses qui vous plaisent dans cette matière?", "Cette matière est importante dans votre formation générale?", "Cette matière est importante dans votre profession future?", "Vous souhaitez continuer vos études très longtemps?", "Vous aimez fréquenter votre institution?", "Vous trouvez que l'éducation est essentielle?", "Vous avez une haute opinion de vos collègues?", "Vous avez une haute opinion de vos professeurs?", "Vous êtes un bon étudiant à l'intérieur de ce cours?", "Vous êtes bien vu à l'intérieur de votre groupe?", "Vous êtes bien vu à l'intérieur de votre institution?", "Vous êtes bien vu par votre professeur?", "Vous trouvez que son enseignement offre une certaine qualité?").

Quant à sonder toute la classe sur les suites affectives de l'expérience, il fallait également une question qui irait droit au but, nous semblait-il, quand bien même ce ne serait que pour que se confirme l'impression de victoire qui lentement nous gagnait. C'est ainsi que fut tout de suite formulée une seizième occasion de faire connaître le fond de leur pensée - "Vous avez

apprécié cette expérience d'écriture?" -, qui entraînerait elle aussi des réponses variant entre 1 et 5 pour chacune des trois semaines. Là encore, les résultats tournèrent à notre avantage, mais de manière beaucoup plus radicale qu'auparavant, car il n'y avait aucune commune mesure entre les chiffres, si ce n'est qu'on ne distinguait jamais la mention "complètement faux". Par exemple, concernant les réponses 2, il n'y en avait pas une seule en relation avec notre test, tandis que le pré-test et le post-test en avaient respectivement suscitées deux et quatre. D'autre part, quant aux réponses 3, il ne s'en trouvait que deux pour notre série B, contre quatre pour A et six pour C. Enfin, en terminant, s'il est vrai que le test ne se méritait en tout que quatre réponses 4 (comparativement à dix pour le pré-test et neuf pour le post-test), précisons que son total de réponses 5 atteignait quatorze (face à quatre pour le pré-test et une pour le post-test).

Imperfection de la grille? Surabondance de statistiques? Insuffisance de preuves? Conclusion hâtive? D'aucuns pourront invoquer quelque défaut du genre au stade actuel, mais nul doute que tous nos calculs concordaient au plus haut point. Il s'avérait que les étudiants avaient goûté la dynamique d'une injonction qui faisait voler des habitudes amoindrissant leur

enthousiasme. D'ailleurs, quand on y pense, n'était-ce pas tout simplement là une confirmation de ce que nous avions évoqué dans notre description de l'expérience, à savoir, lors du test, des agissements à la fois non équivoques et révélateurs d'un intense plaisir d'ordre intellectuel? En définitive, bien que le présent bilan ne soit pas nécessairement exempt de ces petites failles qui parfois se glissent, il demeure qu'il rejoint tout à fait ce que nous avions vu et entendu.

4.4.5 - Commentaires généraux

Est-ce véritablement si renversant d'imputer au paradoxe cette double contribution dans le cadre d'un atelier d'écriture? Nous ne croyons pas. En fait, dans notre esprit, si réserve il y avait, ce ne serait qu'en regard de l'expérience et de ce qui lui est connexe. Peut-être n'a-t-elle pas toujours été menée selon une parfaite orthodoxie, admettons-le, ou en accord avec les principes contenus dans des ouvrages comme Comment présenter un projet de recherche (97). Par exemple, nos deux instruments de mesure n'étaient en réalité que de laborieuses adaptations d'outils ayant été utilisés un peu différemment et avec d'autres clientèles, et il eût certes mieux valu en imaginer de nouveaux qui auraient été des miroirs plus fidèles tant au

niveau de la créativité que vis-à-vis l'affect. Les contraintes de notre échéancier ne le permirent toutefois pas, ce dont nous excuseront tous les lecteurs dotés d'un brin de bienveillance.

La principale difficulté lorsque l'on se réfère au paradoxe, c'est que l'on est souvent porté à minimiser sa place au cœur de la vie. Sa puissance redoutable est aussi sous-estimée, que ce soit dans les problèmes ou dans leurs solutions. Pourtant, quand on choisit d'inoculer à quelqu'un le virus de la variole qui le prémunira contre cette même maladie, l'on applique un remède à saveur paradoxale, dont on ne s'étonne presque plus aujourd'hui par surcroît, à l'inverse de ce qui survint du vivant de Louis Pasteur. Bien sûr, cette découverte ne fut peut-être pas à proprement parler préméditée, si l'on en croit tout ce qui s'est écrit, mais cela reste conforme à ce qu'avance Watzlawick. Le passé et le présent sont en effet remplis d'interventions où le paradoxe a mis un terme à un problème sans que l'on sache que c'était lui qui avait agi, chose qui devrait nous inciter à en maîtriser le fonctionnement afin qu'il puisse servir à volonté.

Puiser dans les livres et articles des principaux membres de l'École de Palo Alto en vue de solutionner un des problèmes pédagogiques rencontrés sur la route que nous suivons à titre

de professeur de littérature, cela suppose enfin assez de cran. Il faut reconnaître que l'éducation doit tirer profit des champs de savoir qui la jouxtent. Cependant, il ne s'agissait pas de contruire l'un de ces "ouvrages qui sont à la remorque de modes et de renommées étrangères à l'éducation" (98), en revanche, puisque, au contraire, notre préoccupation était nettement d'ordre éducatif. Car pareilles œuvres existent, c'est vrai, frôlant la mystification, mais l'on doit pouvoir départager le bon grain de l'ivraie. Dans ce cas-ci, par exemple, l'on ne trouve absolument rien qui ne finisse par se rattacher à l'éducation, quant à nous, bien que nous ayons admis "la valeur et l'efficacité des ressources extérieures au système scolaire" (99).

Y aura-t-il des suites à ce que nous venons de faire ici? Bien malin qui pourrait répondre. Trop d'impondérables sont en cause. Quoi qu'il en soit, à notre avis, il nous est permis de l'espérer. N'avons-nous pas un peu démontré que rien n'est définitivement joué dans le domaine de la créativité, et qu'il n'en tient qu'à nous d'aller toujours plus loin? Probablement. Par ailleurs, d'un point de vue théorique, peut-être sera-t-on d'accord pour dire que la synthèse de notre partie première ne sera pas inutile pour qui voudrait faire le point sur le concept

et les techniques en découlant, bien qu'il nous ait fallu omettre des dizaines de chercheurs ayant engendré des travaux par centaines sur ce vaste sujet. Et, en guise de fin, une anecdote de Bruner, parce qu'elle décrit à la perfection le sentiment qui est nôtre au moment de clôturer:

> "*There is a beautiful story about a distinguished college teacher of physics. He reports introducing an advanced class to the quantum theory: "I went through it once and looked up only to find the class full of blank faces - they had obviously not understood. I went through it a second time and they still did not understand it. And so I went through it a third time, and that time I understood it*" (100).

NOTES

(1) Paul Watziawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 258.

(2) Paul Watziawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, pages 259 et 260.

(3) Bernard Dionne, Paul-Émile Gingras, Robert Ducharme, Pauline Proulx, Bernard Morin, Élaboration d'une politique de recherche-développement. Rapport d'une recherche réalisée au Collège de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1985, page IV-22.

(4) Services pédagogiques, Rapport du Comité de la direction des services pédagogiques sur la fonction "recherche" au Collège de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 15 pages.

(5) Bernard Morin, Jean-Roch Boisvert, Gilles Lapierre, Le Collège et la haute technologie. Rapport, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 7 pages.

(6) Alfred North Whitehead, cité par Edgar Morin, La mé-

thode/ La vie de la vie, Paris, Seuil, "Points", 1980, page 9.

(7) Bertrand Blondin, Henri-Paul Bordeleau, Les attitudes et attentes de la population à l'égard du C.E.G.E.P. de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1976, 665 pages.

(8) Franklin Bobbitt, The curriculum, New York, Arno, 1971, page 247.

(9) Henri Wadier, L'école coincée, Paris, O.C.D.L., 1974, page 53.

(10) Paul Chauchard, Le langage et la pensée, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1973, 127 pages.

(11) Claude Roy, Défense de la littérature, Paris, Gallimard, "Idées", 1968, page 182.

(12) Walter Loban, Margaret Ryan, James R. Squire, Teaching language and literature, New York, Harcourt, Brace & World, 1969, page 438.

(13) David Daiches, A study of literature for readers and critics, Ithaca, Cornell University Press, 1948, page 24.

(14) Collectif, Carreaux d'écrits, Saint-Jérôme, Les éditions de l'avant-midi, 1986, 76 pages.

(15) Claude Escande, Les classes sociales au C.E.G.E.P. Sociologie de l'orientation des étudiants, Montréal, Parti pris, "Aspects", 1973, 278 pages.

(16) David E. Hunt, traduit par Rachel Desrosiers-Sabbath, Evaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter, Sillery, P.U.Q., 1987, 125 pages.

(17) Pierre Barbès, Niveau conceptuel et apprentissage, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, page 33.

(18) P. Désautels, La pensée formelle, Montréal, Cégep de Rosemont, 1978, 92 pages.

(19) Jean Tellier, Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1979, 40 pages.

(20) Direction générale de l'enseignement collégial, Cahiers de l'enseignement collégial 1983-1986, Québec, M.E.Q., 1983, Tome II, page 710.

(21) Benjamin S. Bloom, All our children learning, New York, McGraw-Hill, 1981, page 181.

(22) Robert M. Gagné, "The analysis of instructional objectives for the design of instruction", cité par R. Glaser, Teaching machines and programmed learning, Washington, N.E.A., 1965, pages 23 et 24.

(23) Marcel Lavallée, Apprendre. Didactique par objectifs opératoires, Québec, P.U.Q., 1983, pages 53 à 72.

(24) Robert M. Gagné, The conditions of learning, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970, 219 pages.

(25) François Richaudeau, L'écriture efficace, Paris, Retz, "Savoir communiquer", 1978, 256 pages.

(26) Benjamin S. Bloom, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, Tome I ("Domaine cognitif"), 232 pages.

(27) Pierre Fontanier, Les figures du discours, Paris, Flammarrion, 1968, page 329.

(28) Marcel Lavallée, *op. cit.*, page 148.

(29) Marcel Lavallée, *op. cit.*, page 149.

(30) Marcel Lavallée, *op. cit.*, page 150.

(31) Alfons P. Verbist, L'affectivité, Paris, Nauwelaerts, 1974, page 43.

(32) Roland Barthes, Le plaisir du texte, Paris, Seuil, "Tel quel", 1973, 105 pages.

(33) Alfons P. Verbist, *op. cit.*, page 44.

(34) Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl, Bertram S. Masia, Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, Tome II ("Domaine affectif"), 231 pages.

(35) Marcel Lavallée, *op. cit.*, page 138.

(36) Marcel Lavallée, *op. cit.*, page 141.

(37) Direction générale de l'enseignement collégial, *op. cit.*, page 710.

(38) David Pratt, Curriculum: design and development, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1980, page 447.

(39) Guy Lafleche, Petit manuel des études littéraires. Pour une science générale de la littérature, Montréal-Nord, VLB Éditeur, 1977, page 57.

(40) *Ibid*, page 51.

(41) Vladimir Propp, Morphologie du conte, Paris, Seuil, "Points", 1970, 254 pages.

(42) Tzvetan Todorov, cité par Julia Kristeva, Jean-Claude Milner, Nicolas Ruwet, Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste, Paris, Seuil, 1975, page 352.

(43) Roland Barthes, Critique et vérité, Paris, Seuil, "Tel quel", 1966, page 56.

(44) Philippe Hæck, L'action restreinte de la littérature, Montréal, L'aurore, "Écrire", 1975, page 53.

(45) Umberto Eco, Lector in fabula, Paris, Grasset, "Figures", 1985, page 67.

(46) Philippe Hæck, *op. cit.*, page 52.

(47) Pierre Guibbert, Michel Verdelhan, Écrire et rédiger à l'école, Paris, ESF, "Science de l'éducation", 1980, page 53.

(48) Didier Anzieu, cité par Collectif, La sublimation. Les sentiers de la création, Paris, Tchou, 1979, page 252.

(49) Rainer-Maria Rilke, Lettres à un jeune poète, Paris, Grasset, 1937, page 34.

(50) Victor-Lévy Beaulieu, Monsieur Melville, Montréal-Nord, VLB Éditeur, 1978, Tome I ("Dans les oreilles de Moby Dick"), page 11.

(51) Roger Von Oech, Créatif de choc! La meilleure idée du monde c'est dans votre tête qu'elle se trouve, Paris, Albin

Michel, 1986, 243 pages.

(52) Philippe Hæck, *op. cit.*, page 53.

(53) Philippe Hæck, *op. cit.*, page 52.

(54) Jean Piaget, cité par Pierre Tousignant, La création collective comme situation d'apprentissage. Un état de la question. Le cas d'un atelier d'écriture, Montréal, Collège de Rosemont, 1983, page 65.

(55) Pierre Tousignant, *op. cit.*, 203 pages.

(56) Philippe Hæck, *op. cit.*, page 52.

(57) Philippe Hæck, *op. cit.*, page 52.

(58) Antonin Artaud, cité par Maurice Blanchot, Le livre à venir, Paris, Gallimard, "Idées", 1959, page 57.

(59) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, page 40.

(60) André Gide, cité par Paul Robert, Petit Robert 1, Paris, Le Robert, 1977, page 1098.

(61) Marie-Paule Lajeunesse, Une approche d'expression créatrice et son influence sur l'apprentissage de l'orthographe, Montréal, Mémoire présenté à l'U.Q.A.M., Avril 1982, page 28.

(62) Philippe Sollers, Vision à New York, Paris, Denoël/ Gonthier, "Médiations", 1981, page 72.

(63) Kaoru Yamamoto, Teaching. Essays and readings, Boston, Houghton Mifflin Company, 1969, page 119.

(64) *Ibid.*

(65) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, pages 132 à 138.

(66) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 132.

(67) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 132.

(68) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 132.

(69) Paul Watzlawick, J. Helmick Beavin, Don D. Jackson, *op. cit.*, page 132.

(70) Jay Haley, Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson, Paris, Épi, "Hommes et groupes", 1984, pages 284 et 287.

(71) Bogomila Welsh-Ovcharov, Van Gogh in perspective, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, "Spectrum books", 1974, page 82.

(72) Pierre Courthion, Impressionnisme, Paris, Ars Mundi, 1985, page 138.

(73) Paul Robert, Petit Robert 2, Paris, Le Robert, 1974, page 414.

(74) François Mauriac, Le romancier et ses personnages, Paris, Buchet/Chastel, "Le livre de poche", 1933, page 109.

(75) Roland Barthes, cité par Roland Barthes, Wolfgang

Kayser, Wayne C. Booth, Philippe Hamon, Poétique du récit, Paris, Seuil, "Points", 1977, page 7.

(76) André Ouellet, L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs, Sillery, P.U.Q., 1983, 411 pages.

(77) *Ibid*, page 25.

(78) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, pages 17 à 37.

(79) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, page 19.

(80) Joy Paul Guilford, "Some misconceptions regarding measurement of creative talents", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 2, 1971, page 86.

(81) Jean-Louis Curtis, Une éducation d'écrivain, Paris, Flammarion, 1985, page 139.

(82) Francine Collin, Gilles Berger, L'affect. Caractéristique de départ de la situation d'apprentissage, Montréal, Travail présenté à l'U.Q.A.M., Avril 1982, 13 pages.

(83) Sylvie Gagné, La sourcière, Montréal, Les herbes rouges, 1977, 39 pages.

(84) Sylvie Gagné, Faux départs, Montréal, La nouvelle barre du jour, 1984, 31 pages.

(85) Bernard Tanguay, Le 25e fils, Montréal, Québec/Amérique, "Jeunesse-romans", 1984, 247 pages.

(86) Bernard Tanguay, La petite menteuse et le ciel, Montréal, Québec/Amérique, "Jeunesse-romans", 1985, 162 pages.

(87) Gleason Théberge, Jefrey Miller, Saint-Jérôme, Les éditions de l'avant-midi, 1983, 80 pages.

(88) Louis Chantigny, Silvie Bernier, Bernard Valiquette, Ottawa, Publi-Liaison, "Éditeurs du Québec", 1986, 109 pages.

(89) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, page 53.

(90) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, page 43.

(91) Don D. Jackson, John H. Weakland, "Conjoint family therapy. Some considerations on theory, technique, and results", Psychiatry, No 24, 1963, pages 30 à 45.

(92) Woody Allen, La Presse, Montréal, Lundi 2 février 1987, 103e année, No 182, page B-5.

(93) Rachel Desrosiers, *op. cit.*, page 17.

(94) L. Yakoubinski, cité par Tzvetan Todorov, Théorie de la littérature, Paris, Seuil, "Tel quel", 1965, page 39.

(95) Benjamin S. Bloom, Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Paris, Nathan, 1976, 270 pages.

(96) Francine Collin, Gilles Berger, *op. cit.*, page 5.

(97) André Lemieux, Comment présenter un projet de recherche (selon une méthode systémique), Montréal, Ville-Marie, 1981, 103 pages.

(98) Jean-Claude Brief, cité par Rachel Desrosiers-Sabbath, Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement, Sillery, P.U.Q., 1984, page 10.

(99) Fédération des comités de parents de la province de Québec, citée par André Lemieux, Roland Piquette, Courants éducatifs contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, page 126.

(100) Jerome S. Bruner, The process of education, Cambridge, Harvard University Press, 1965, page 89.

BIBLIOGRAPHIE

ALAIN, Les arts et les dieux, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1971, 1442 pages.

ALLEN, Woody, La Presse, Montréal, Lundi 2 février 1987, 103e année, No 182, page B-5.

ANDERSON, Harold H., Creativity and its cultivation, New York, Harper and Row Publishers, 1959, 262 pages.

ANDREWS, Michael F., "Restatement of synesthesics principles", Journal of creative behavior, Vol. 6, No 2, 1972, pages 102 à 105.

ARTAUD, Gérard, Se connaître soi-même. La crise d'identité de l'adulte, Montréal, Éditions de l'homme, "CIM", 1978, 198 pages.

ASTRUC, Louis, Test de classification et de sélection des créativités, Paris, Librairie Maloine, 1972, 69 pages.

AZNAR, Guy, La créativité dans l'entreprise. Organisation pratique et techniques d'animation, Paris, Les éditions d'organisation, 1971, 189 pages.

BARBÈS, Pierre, Niveau conceptuel et apprentissage, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 35 pages.

BAREL, Yves, Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1979, 275 pages.

BARTHES, Roland, Critique et vérité, Paris, Seuil, "Tel quel", 1966, 112 pages.

BARTHES, Roland, Le plaisir du texte, Paris, Seuil, "Tel quel",

1973, 105 pages.

BARTHES, Roland, KAYSER, Wolfgang, BOOTH, Wayne C., HAMON, Philippe, Poétique du récit, Paris, Seuil, "Points", 1977, 180 pages.

BATESON, Gregory, Naven: a survey of the problems suggested by a composite picture of the culture of a New Guinea tribe drawn from three points of view, Cambridge, Cambridge University Press, 1936, 167 pages.

BATESON, Gregory, MEAD, Margaret, Balinese character: a photographic analysis, New York, New York Academy of Sciences, 1942, 94 pages.

BATESON, Gregory, JACKSON, Don D., HALEY, Jay, WEAKLAND, John, "Toward a theory of schizophrenia", Behavioral science, No 1, 1956, pages 251 à 264.

BATESON, Gregory, BIRDWHISTELL, Ray, GOFFMAN, Erving, HALL, Edward T., JACKSON, Don D., SCHEFLEN, Albert E., SIGMAN, Stuart J., WATZLAWICK, Paul, La nouvelle communication, Paris, Seuil, "Points", 1981, 372 pages.

BEAUDOT, Alain, La créativité, Paris, Dunod, "Organisation et sciences humaines", 1973, 288 pages.

BEAUDOT, Alain, La créativité à l'école, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1969, 172 pages.

BEAULIEU, Victor-Lévy, Monsieur Melville, Montréal-Nord, VLB Éditeur, 1978, Tome I ("Dans les oreilles de Moby Dick"), 223 pages.

BEAULIEU, Victor-Lévy, Pour saluer Victor Hugo, Montréal,

Éditions du jour, 1971, 392 pages.

BEER, Ulrich, ERL, Willi, Épanouissement de la créativité, Paris, Paulines/Apostolat des éditions, 1973, 107 pages.

BERGSON, Henri, Le rire. Essai sur la signification du comique, Paris, P.U.F., "Bibliothèque de philosophie contemporaine", 1962, 157 pages.

BERNANOS, Georges, Les grands cimetières sous la lune, Paris, Plon, 1938, 264 pages.

BERNARD, Claude, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, 318 pages.

BERLIOZ, Hector, Correspondance inédite, Paris, Calmann-Lévy, 1908, 218 pages.

BIRDWHISTELL, Ray L., Kinesics and context. Essays on body motion communication, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1970, 108 pages.

BIZE, P.R., GOGUELIN, Pierre, L'équilibre du corps et de la pensée, Paris, Marabout, "Marabout Service", 1970, 202 pages.

BLANCHOT, Maurice, Le livre à venir, Paris, Gallimard, "Idées", 1959, 374 pages.

BLONDIN, Bertrand, BORDELEAU, Henri-Paul, Les attitudes et attentes de la population à l'égard du C.E.G.E.P. de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1976, 665 pages.

BLOOM, Benjamin S., All our children learning, New York,

McGraw-Hill, 1981, 202 pages.

BLOOM, Benjamin S., Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire, Paris, Nathan, 1976, 270 pages.

BLOOM, Benjamin S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, Tome I ("Domaine cognitif"), 232 pages.

BLOOM, Benjamin S., KRATHWOHL, David R., MASIA, Bertram S., Taxonomie des objectifs pédagogiques, Montréal, Éducation nouvelle, 1969, Tome II ("Domaine affectif"), 231 pages.

BOBBITT, Franklin, The curriculum, New York, Arno, 1971, 312 pages.

BRETON, André, Manifestes du surréalisme, Paris, Gallimard, "Idées", 1973, 188 pages.

BROWN, Barbara B., Le pouvoir de votre cerveau, Montréal, Éditions du jour, 1984, 218 pages.

BRUNER, Jerome S., Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing, New York, Norton, 1973, 502 pages.

BRUNER, Jerome S., The process of education, Cambridge, Harvard University Press, 1965, 97 pages.

BULLA DE VILLARET, Hélène, Introduction à la sémantique de Korzybski, Paris, Le courrier du livre, 1973, 189 pages.

CHANTIGNY, Louis, BERNIER, Silvie, Bernard Valiquette, Ottawa, Publi-Liaison, "Éditeurs du Québec", 1986, 109 pages.

CHAUCHARD, Paul, Le langage et la pensée, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1968, 128 pages.

COLLECTIF, Carreaux d'écrits, Saint-Jérôme, Les éditions de l'avant-midi, 1986, 76 pages.

COLLECTIF, Le complexe de Léonard ou la société de création, Paris, Les éditions du nouvel observateur/Jean-Claude Lattès, 1984, 272 pages.

COLLECTIF, Dictionary of the history of ideas, New York, Charles Scribner's Sons, 1973, Tome III, 677 pages.

COLLECTIF, Le dossier de la cybernétique, Paris, Marabout, "Marabout Université", 1968, 316 pages.

COLLECTIF, "Entre le discours littéraire et le psittacisme: l'enseignement du français au niveau collégial", Québec français, Décembre 1978, Supplément au numéro 32, pages 51 à 57.

COLLECTIF, La psychanalyse, Paris, Larousse, "Encyclopoche Larousse", 1976, 128 pages.

COLLECTIF, La sublimation, Les sentiers de la création, Paris, Tchou, 1979, 318 pages.

COLLIN, Francine, BERGER, Gilles, L'affect, Caractéristique de départ de la situation d'apprentissage, Montréal, Travail présenté à l'U.Q.A.M., Avril 1982, 13 pages.

COURTHION, Pierre, Impressionnisme, Paris, Ars Mundi, 1985, 160 pages.

CRABBÉ, Pierre, CARDYN, Léon, Le temps d'un autre monde,

Montréal, La Presse, 1982, 280 pages.

CRANE, Diana, Invisible colleges. Diffusion of knowledge in scientific communities, Chicago, University of Chicago Press, 1972, 169 pages.

CRAWFORD, Robert P., Technics of creative thinking, New York, Hawthorn, 1954, 324 pages.

CURTIS, Jean-Louis, Une éducation d'écrivain, Paris, Flammarion, 1985, 174 pages.

DAICHES, David, A study of literature for readers and critics, Ithaca, Cornell University Press, 1948, 288 pages.

DANON-BOILEAU, Henri, Les études et l'échec. De l'adolescence à l'âge adulte, Paris, Payot, 1984, 235 pages.

DAVIS, Gary A., Creativity is forever, Dubuque, Kendall/Hunt, 1983, 138 pages.

DE BONO, Edward, L'atlas du décideur, Mesnil-sur-l'Estrée, Londreys, "Encre", 1984, 200 pages.

DE BONO, Edward, Children solve problems, Boston, Penguin, 1972, 227 pages.

DE BONO, Edward, The dog exercising machine. A study of children as inventors, New York, Simon & Schuster, 1970, 124 pages.

DE BONO, Edward, Lateral thinking for management. A handbook of creativity, (s.v.), American Management Association, 1971, 86 pages.

DE BONO, Edward, La pensée dans le jeu, Berne et Munich, Éditions Scherz, 1967, 138 pages.

DE BONO, Edward, Think tank. A new tool for the mind, Toronto, Think tank corporation, 1973, 126 pages.

DE BONO, Edward, The use of lateral thinking, London, Jonathan Cape, 1967, 128 pages.

DELISLE, André, "Penser demain", Québec Science, Vol. 20, No 7, Mars 1982, page 26.

DEMAREST, Michel, DRUEL, Marc, La créatique, Paris, Le courrier du livre, 1975, 189 pages.

DEMORY, Bernard, La créativité en 50 questions, Paris, Chotard et associés, 1976, 198 pages.

DEMORY, Bernard, La créativité en pratique et en action, Paris, Chotard et associés, 1978, 285 pages.

DE ROSNAY, Joel, Le macroscope, Paris, Seuil, 1975, 295 pages.

DÉSAUTELS, P., La pensée formelle, Montréal, Cégep de Rosemont, 1978, 92 pages.

DE SOLLA PRICE, Derek J., Little science, big science, New York, Columbia University Press, 1963, 221 pages.

DESROSIERS, Rachel, La créativité verbale chez les enfants, Paris, P.U.F., "Pédagogie d'aujourd'hui", 1975, 239 pages.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel, Comment enseigner les concepts. Vers un système de modèles d'enseignement, Sillery, P.U.Q., 1984, 100 pages.

DESROSIERS-SABBATH, Rachel, Évaluation du niveau conceptuel par la méthode du paragraphe à compléter (traduction), Sillery, P.U.Q., 1987, 125 pages.

DEWEY, John, How we think, Boston, Heath, 1933, 262 pages.

DIONNE, Bernard, GINGRAS, Paul-Émile, DUCHARME, Robert, PROULX, Pauline, MORIN, Bernard, Élaboration d'une politique de recherche-développement. Rapport d'une recherche réalisée au Collège de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 15 pages.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL, Cahiers de l'enseignement collégial 1983-1986, Québec, M.É.Q., 1983, Tome II, 854 pages.

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE, Guide pédagogique. Secondaire. Guide d'utilisation du programme de français langue maternelle. Formation générale, Québec, M.É.Q., 1983, 188 pages.

DOSTOIEVSKAIA, Anna Grigorievna, Journal. Les carnets intimes de la jeune femme de Dostoievski, Paris, Stock, "Femmes dans leur temps", 1978, 274 pages.

DUCROT, Oswald, TODOROV, Tzvetan, Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972, 453 pages.

DUPRIEZ, Bernard, Gradus. Les procédés littéraires, Paris, Union générale d'éditions, "10/18", 1980, 541 pages.

ECO, Umberto, Lector in fabula, Paris, Grasset, "Figures", 1985, 315 pages.

EDWARDS, Paul, The encyclopedia of philosophy, New York,

The Macmillan Company & The Free Press, 1967, Tome V, 533 pages.

EINSTEIN, Albert, Comment je vois le monde, Paris, Flammarion, "Nouvelle bibliothèque scientifique", 1958, 234 pages.

ESCANDE, Claude, Les classes sociales au C.E.G.E.P. Sociologie de l'orientation des étudiants, Montréal, Parti pris, "Aspects", 1973, 278 pages.

ÉQUIPE DES DIDACTICIENS, Les différents genres d'apprentissage, Montréal, U.Q.A.M., D.S.É., (s.d.), 65 pages.

FABUN, D., You and creativity, Beverly Hills, Glencoe Press, 1971, 176 pages.

FAURE, P., "Créativité et rigueur", Pédagogie, No 26, 1971, pages 107 à 124.

FERGUSON, Marilyn, Les enfants du Verseau. Pour un nouveau paradigme, Paris, Calmann-Lévy, 1981, 265 pages.

FONTANIER, Pierre, Les figures du discours, Paris, Flammarion, 1968, 338 pages.

FRANKL, Viktor E, "Paradoxical intention", American journal of psychotherapy, No 14, 1960, pages 520 à 535.

FREUD, Sigmund, Introduction à la psychanalyse, Paris, Payot, 1983, 443 pages.

FREUD, Sigmund, Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient, Paris, Gallimard, "Idées", 1930, 408 pages.

FUSTIER, Michel, FUSTIER, Bernadette, Pratique de la créativité, Paris, Éditions ESF, "Formation permanente en sciences humaines", 1982, 166 pages.

GABOURY, Placide, L'homme qui commence, Boucherville, Éditions de Mortagne, 1981, 236 pages.

GAGNÉ, Robert M., The conditions of learning, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1970, 219 pages.

GAGNÉ, Sylvie, Faux départs, Montréal, La nouvelle barre du jour, 1984, 31 pages.

GAGNÉ, Sylvie, La sourcière, Montréal, Les herbes rouges, 1977, 39 pages.

GETZELS, Jacob W., JACKSON, Philip W., Creativity and intelligence. Explorations with gifted students, London, John Wiley & Sons, 1962, 344 pages.

GLASER, R., Teaching machines and programmed learning, Washington, N.E.A., 1965, 221 pages.

GLOTON, Robert, CLERO, Claude, L'activité créatrice chez l'enfant, Tournai, Casterman, "Enfance-Éducation", 1971, 298 pages.

GOFFMAN, Erving, Asiles. Études sur la condition sociale des malades mentaux, Paris, Minuit, "Le sens commun", 1968, 447 pages.

GOFFMAN, Erving, Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings, New York, The Free Press, 1963, 208 pages.

GOFFMAN, Erving, Relations in public. Microstudies of the public order, New York, Basic Books, 1971, 198 pages.

GORDON William J.J., Synectics: the development of creative capacity, New York, Harper and Row Publishers, 1947, 180 pages.

GREEN, Julien, Œuvres complètes, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1973, Tome III, 1048 pages.

GUIBBERT, Pierre, VERDELHAN, Michel, Écrire et rédiger à l'école, Paris, ESF, "Science de l'éducation", 1980, 149 pages.

GUILFORD, Joy Paul, Intelligence, creativity and their educational implications, San Diego, Robert R. Knapp, 1968, 225 pages.

GUILFORD, Joy Paul, "Some misconceptions regarding measurement of creative talents", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 2, 1971, page 86.

GUILLAUME, Paul, La psychologie de la forme, Paris, Flammarion, 1937, 234 pages.

GUITARD-AUVISTE, Ginette, Chardonne: l'incandescence sous la suie, Paris, Olivier Orban, 1984, 426 pages.

GUITTON, Jean, Nouvel art de penser, Paris, Aubier, (s.d.), 138 pages.

HADAMARD, Jacques, The psychology of invention in the mathematical field, Princeton, Princeton University Press, 1945, 196 pages.

HÆCK, Philippe, L'action restreinte de la littérature, Montréal,

L'aurore, "Écrire", 1975, 108 pages.

HALEY, Jay, Un thérapeute hors du commun: Milton H. Erickson, Paris, Épi, "Hommes et groupes", 1984, 383 pages.

HALL, Edward T., La dimension cachée, Paris, Seuil, "Points", 1978, 278 pages.

HALL, Edward T., Le langage silencieux, Ligugé, Mame, 1973, 222 pages.

HALLMAN, R.J., "Technics of creative teaching", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 3, 1967, pages 325 à 330.

HAMELINE, Daniel, "La créativité: fortune d'un concept ou concept de fortune?", La Maison-Dieu, No 111, 1972, pages 84 à 109.

HUMMEL, Charles, L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1977, 247 pages.

HUNTER, John, A treatise on the venereal disease, Londres, (s.é.), 1786, 258 pages.

JACKSON, Don D., WEAKLAND, John H., "Conjoint family therapy. Some considerations on theory, technique, and results", Psychiatry, No 24, 1963, pages 30 à 45.

JAKOBSON, Roman, Essais de linguistique générale, Paris, Minuit, "Points", 1963, 255 pages.

JAOUI, Hubert, Crée, Pro. Manuel de créativité pratique, Paris, Épi, 1979, 233 pages.

JAOUI, Hubert, La créativité, Paris, Seghers, "P.S", 1975, 238

pages.

KAFKA, Franz, Journal, Paris, Grasset, 1954, 684 pages.

KNELLER, George F., The art and science of creativity, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1965, 106 pages.

KŒSTLER, Arthur, Le cri d'Archimède. L'art de la découverte et la découverte de l'art, Paris, Calmann-Lévy, "Génie et folie de l'homme", 1965, 448 pages.

KŒSTLER, Arthur, Hiéroglyphes, Paris, Calmann-Lévy, 1955, 524 pages.

KRISTEVA, Julia, MILNER, Jean-Claude, RUWET, Nicolas, Langue, discours, société. Pour Émile Benveniste, Paris, Seuil, 1975, 384 pages.

KUBIE, L.S., Neurotic distorsion of the creative process, New York, Noonday Press, 1961, 245 pages.

LABORIT, Henri, JEANSON, Francis, Discours sans méthode, Paris, Stock, "Les grands auteurs", 1978, 178 pages.

LAFLÈCHE, Guy, Petit manuel des études littéraires. Pour une science générale de la littérature, Montréal-Nord, VLB Éditeur, 1977, 116 pages.

LAING, Ronald D., Les faits de la vie, Paris, Stock, "Monde ouvert", 1977, 195 pages.

LAING, Ronald D., Nœuds, Paris, Stock + Plus, 1978, 116 pages.

LAING, Ronald D., Soi et les autres, Paris, Gallimard, "Les essais CLXII", 1971, 236 pages.

LAING, Ronald D., ESTERSON, A., L'équilibre mental, la folie et la famille, Paris, Maspero, "Série psychiatrique", 1971, 220 pages.

LAJEUNESSE, Marie-Paule, Une approche d'expression créatrice et son influence sur l'apprentissage de l'orthographe, Montréal, Mémoire présenté à l'U.Q.A.M., Avril 1982, 139 pages.

LANDRY, Yvan, Créer - Se créer, Montréal, Québec/Amérique, "Collection C.I.F./Auto-développement", 1983, 447 pages.

LARIVIÈRE-DESAULNIERS, Louise, Français écrit, Normes et usages, Montréal, Guérin, 1977, 529 pages.

LASSATO, Bruno, Le défi informatique, Montréal, Éditions Sélect, 1981, 289 pages.

LAVALLÉE, Marcel, Apprendre. Didactique par objectifs opératoires, Québec, P.U.Q., 1983, 244 pages.

LA VARENDE, Flaubert par lui-même, Paris, Seuil, "Écrivains de toujours", 1951, 191 pages.

LECLAIRE, Serge, Psychanalyser, Paris, Seuil, "Points", 1968, 186 pages.

LE GALLIOT, Jean, Psychanalyse et langages littéraires, Paris, Nathan, "Université Nathan", 1977, 255 pages.

LEGENDRE, Renald, L'éducation totale, Montréal, Nathan/Ville-Marie, "Le défi éducatif", 1983, 413 pages.

LEGENDRE, Renald, Une éducation... à éduquer!, Montréal, Ville-Marie, "Le défi éducatif", 1979, 319 pages.

LEMAÎTRE, Pierre, Méthodologie appliquée au problem solving. De l'identification au diagnostic, Paris, Chotard et associés, 1983, 262 pages.

LEMIEUX, André, Comment présenter un projet de recherche (selon une méthode systémique), Montréal, Ville-Marie, 1981, 103 pages.

LEMIEUX, André, PIQUETTE, Roland, Courants éducatifs contemporains, Montréal, Nathan/Ville-Marie, 1983, 149 pages.

LOBAN, Walter, RYAN, Margaret, SQUIRE, James R., Teaching language and literature, New York, Harcourt, Brace & World, 1969, 495 pages.

LYTTON, Hugh, Creativity and education, New York, Schocken Books, 1972, 132 pages.

MALTZ, Marwell, Creative living for today, Richmond Hill, Simon & Schuster, "Pocket Book", 1970, 212 pages.

MARC, Edmond, PICARD, Dominique, L'École de Palo Alto. La dernière grande étape de la théorie et de la pratique psychologique, affranchies de la psychanalyse et du béhaviorisme, Paris, Retz, "Actualité de la psychologie", 1984, 190 pages.

MARCHAND, Clément, Éloge de l'homme inutile, Québec, Éditions du Beffroi, 1983, 176 pages.

MARITAIN, Jacques, Creative intuition in art and poetry, New York, Pantheon Books, 1953, 186 pages.

MARITAIN, Raïssa, Les grandes amitiés, Paris, Desclée de Bro-

wer, "Livre de vie", 1949, 439 pages.

MASCHINO, Maurice T., Vos enfants ne m'intéressent plus, Paris, Hachette, "À rebours", 1983, 238 pages.

MASCHINO, Maurice T., Voulez-vous vraiment des enfants idiots, Paris, Hachette, "À rebours", 1984, 218 pages.

MASLOW, Abraham H., The farther reaches of human nature, New York, Esalem, 1972, 199 pages.

MASLOW, Abraham H., Toward a psychology of being, New York, Litton Educational Publishing Inc., 1968, 362 pages.

MATHIEU-BATSCH, Colette, Invitation à la créativité, Paris, Les éditions d'organisation, 1983, 200 pages.

MAURIAC, François, Le romancier et ses personnages, Paris, Buchet/Chastel, "Le livre de poche", 1933, 158 pages.

MILLER, Henry, Big Sur et les oranges de Jérôme Bosch, Paris, Éditions Buchet/Chastel, 1959, 396 pages.

MONTHERLANT, Henry de, Théâtre, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1954, 1092 pages.

MORAND, Paul, Vie de Guy de Maupassant, Paris, Flammarion, 1942, 233 pages.

MORIN, Bernard, BOISVERT, Jean-Roch, LAPIERRE, Gilles, Le Collège et la haute technologie. Rapport, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 7 pages.

MORIN, Edgar, La méthode/La nature de la nature, Paris, Seuil, "Points", 1977, 399 pages.

MORIN, Edgar, La méthode/La vie de la vie, Paris, Seuil, "Points", 1980, 470 pages.

MORIN, Edgar, Pour sortir du vingtième siècle, Paris, Fernand Nathan, "Dossiers 90", 230 pages.

MORRIS, Desmond, Le singe nu, Paris, Grasset, "Le livre de poche", 1968, 313 pages.

MUCCHIELLI, Alex, Les jeux de rôles, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1983, 126 pages.

MURPHY, Gardner, Personality, New York, Harper and Row Publishers, 1947, 478 pages.

NARANJO, Claudio, Les chemins de la créativité, Saint-Jean-de-Braye, Éditions Dangles, "Horizons spirituels", 1972, 199 pages.

NEILL, A. S., Journal d'un instituteur de campagne, Paris, Payot, "Petite bibliothèque Payot", 1975, 151 pages.

NEILL, A. S., La liberté, pas l'anarchie. Réflexions sur l'éducation et l'expérience de Summerhill, Paris, Payot, 1974, 202 pages.

NIN, Anais, Ce que je voulais dire, Paris, Stock, 1980, 395 pages.

NOLLER, R., "Some applications of general semantics in teaching creativity", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 4, 1971, pages 256 à 266.

ORMAN QUINE, Willard van, "Paradox", Scientific American, No 206, 1962, pages 84 à 95.

OSBORN, Alex F., L'imagination constructive, Paris, Dunod, 1965, 366 pages.

OUELLET, André, L'évaluation créative. Une approche systémique des valeurs, Sillery, P.U.Q., 1983, 411 pages.

PARÉ, André, Créativité et pédagogie ouverte, Laval, Éditions NHP, 1977, Tome II ("Créativité et apprentissage"), 319 pages.

PARNES, S.J., Creative behavior guidebook, New York, Charles Scribner's Sons, 1967, 199 pages.

PARNES, S.J., HARDING, Harold F., A source book for creative thinking, New York, Charles Scribner's Sons, 1962, 321 pages.

PASCAL, Blaise, Pensées, Paris, Gallimard, "Le livre de poche", 1936, 445 pages.

PATRICK, Catherine, What is creative thinking?, New York, Philosophical Library, 1955, 210 pages.

PENFIELD, Wilder, Mémoires, Montréal, Stanké, 1979, 383 pages.

PETER, Lawrence J., HULL, Raymond, Le principe de Peter, Paris, Stock, 1970, 199 pages.

PIAGET, Jean, La construction du réel chez l'enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, "Actualités pédagogiques et psychologiques", 1963, 342 pages.

PIAGET, Jean, La psychologie de l'intelligence, Paris, Armand Colin, 1981, 192 pages.

POMERAND, Gabriel, Le petit philosophe de poche, Paris, Librairie générale française, "Le livre de poche encyclopédique", 1962, 433 pages.

PRATT, David, Curriculum: design and development, New York, Harcourt Brace Jovanovich, 1980, 531 pages.

PROPP, Vladimir, Morphologie du conte, Paris, Seuil, "Points", 1970, 254 pages.

PROUST, Marcel, Contre Sainte-Beuve, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1971, 1093 pages.

PROVENCHER, Serge, Erreur sur la personne. Cinq "malades mentaux" se racontent, Montréal, VLB Éditeur, 1982, 188 pages.

REBOUL, Olivier, La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., "Le philosophe", 1971, 197 pages.

REBOUL, Olivier, Qu'est-ce qu'apprendre?, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1980, 156 pages.

REID, Robert, Marie Curie. Derrière la légende, Paris, Seuil, 1979, 328 pages.

REISS, Albert J., Schools in a changing society, New York, The Free Press, 1965, 228 pages.

RICHAUDEAU, François, L'écriture efficace, Paris, Retz, "Savoir communiquer", 1978, 256 pages.

RILKE, Rainer-Maria, Lettres à un jeune poète, Paris, Grasset, 1937, 149 pages.

ROBERT, Paul, Petit Robert 1, Paris, Le Robert, 1977, 2171 pages.

ROBERT, Paul, Petit Robert 2, Paris, Le Robert, 1974, 1992 pages.

ROGERS, Carl R., Le développement de la personne, Paris, Dunod, "Organisation et sciences humaines", 1972, 247 pages.

ROSSMAN, J., Industrial creativity: the psychology of the invention, New York, University books, 1964, 428 pages.

ROSTAND, Jean, Pensées d'un biologiste, Paris, Stock, 1954, 257 pages.

ROUQUETTE, Michel-Louis, La créativité, Paris, P.U.F., "Que sais-je?", 1973, 124 pages.

ROY, Claude, Défense de la littérature, Paris, Gallimard, "Idées", 1968, 187 pages.

RUSSELL, Bertrand, Essais sceptiques, Paris, Rombaldi, "Collection des Prix Nobel de littérature", 1964, 273 pages.

SAINT-DENYS GARNEAU, Hector de, Œuvres, Montréal, P.U.M., "Bibliothèque des lettres québécoises", 1971, 1320 pages.

SALZAR, Jacques, L'expression corporelle. Un enseignement de la communication, Paris, P.U.F., "L'éducateur", 1981, 208 pages.

SAPIR, Edward, Anthropologie, Paris, Seuil, "Points", 1971, 196 pages.

SATIR, Virginia, Thérapie du couple et de la famille. Thérapie familiale, Paris, Épi, 1977, 251 pages.

SCHACHTEL, E.G., Metamorphosis: on the development of affect, perception, attention, and memory, New York, Basic Books, 1959, 196 pages.

SCHAFF, Adam, Introduction à la sémantique, Paris, Seuil, "Points", 1973, 243 pages.

SCHEFLEN, Albert E., "The significance of posture in communication systems", Psychiatry, No 27, 1964, pages 316 à 331.

SELYE, Hans, Du rêve à la découverte, Montréal, La Presse, 1973, 435 pages.

SELYE, Hans, Le stress de la vie, Ottawa, Gallimard/Lacombe, 1975, 249 pages.

SERVICES PÉDAGOGIQUES, Rapport du Comité de la direction des services pédagogiques sur la fonction "recherche" au Collège de Saint-Jérôme, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1983, 15 pages.

SHANNON, Claude, WEAVER, Warren, The mathematical theory of communication, Urbana-Champaign, University of Illinois Press, 1949, 234 pages.

SILLS, David L., International encyclopedia for the social sciences, New York, Mac Millan, 1968, 845 pages.

SIMON, Alfred, "Beckett ne viendra pas", L'express, No 1815, 25 avril 1986, page 58.

SMITH, J.A., Setting conditions for creative teaching in the elementary school, New York, Allyn and Bacon, 1966, 264 pages.

SOL, Jean-Pierre, TEMCA. Techniques et méthodes de créativité appliquée, Paris, Jean-Pierre Delarge, "Créargie", 1974, 259 pages.

SOLLERS, Philippe, Vision à New York, Paris, Denoël/Gonthier, "Médiations", 1981, 182 pages.

STORR, Anthony, Les ressorts de la création, Paris, Robert Laffont, "Réponses", 1972, 236 pages.

TABA, Hilda, DURKIN, Mary C., FRAENKEL, Jack R., McNAUGHTON, Anthony H., A teacher's handbook to elementary social studies. An inductive approach, Reading, Addison-Wesley, 1971, 163 pages.

TANGUAY, Bernard, Bla-bla-bla, Montréal, Les éditions Font, 1971, (s.p.).

TANGUAY, Bernard, La petite menteuse et le ciel, Montréal, Québec/Amérique, "Jeunesse-romans", 1985, 162 pages.

TANGUAY, Bernard, Le 25e fils, Montréal, Québec/Amérique, "Jeunesse-romans", 1984, 247 pages.

TAYLOR, Irving A., "A transactional approach to creativity and its implications for education", Journal of creative behavior, Vol. 5, No 3, 1971, page 190.

TCHEKHOV, Anton, Œuvres, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1967, Tome I, 1506 pages.

TELLIER, Jean, Développement intellectuel et apprentissage au niveau collégial, Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 1979, 40 pages.

THÉBERGE, Gleason, Jefrey Miller, Saint-Jérôme, Les éditions de l'avant-midi, 1983, 80 pages.

THIBON, Gustave, L'ignorance étoilée, Paris, Fayard, 1974, 203 pages.

TODOROV, Tzvetan, Théorie de la littérature, Paris, Seuil, "Tel quel", 1965, 315 pages.

TOFFLER, Alvin, Le choc du futur, Paris, Denoël/Gonthier, "Médiations", 1971, 496 pages.

TOFFLER, Alvin, La troisième vague, Paris, Denoël, 1980, 432 pages.

TORRANCE, E. Paul, Creativity, Belmont, Fearon Publishers, 1969, 138 pages.

TOUSIGNANT, Pierre, La création collective comme situation d'apprentissage. Un état de la question. Le cas d'un atelier d'écriture, Montréal, Collège de Rosemont, 1983, 187 pages.

VALÉRY, Paul, Mauvaises pensées et autres, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1960, 1089 pages.

VAN ALLEN, Roach, Language experiences in communication, Boston, Houghton Mifflin, 1976, 237 pages.

VAN GOGH, Vincent, Lettres à son frère Théo, Paris, Bernard Grasset, 1937, 303 pages.

VERALDI, Gabriel, VERALDI, Brigitte, Psychologie de la création, Paris, Marabout, "Psychologie", 1972, 280 pages.

VERBIST, Alfons P., L'affectivité, Paris, Nauwelaerts, 1974, 210 pages.

VERLAINE, Paul, Œuvres en prose complètes, Paris, Gallimard, "Bibliothèque de la Pléiade", 1972, 1078 pages.

VERLEE WILLIAMS, Linda, Teaching for the two-sided mind. A guide to right/left brain education, Englewood Cliffs, Prentice- Hall, 1983, 213 pages.

VERNON, P.E., Creativity, Baltimore, Penguin, "Penguin Education", 1970, 400 pages.

VIDAL, Florence, Problem-solving. Méthodologie générale de la créativité, Paris, Dunod, 1971, 231 pages.

VIDAL, Florence, Savoir imaginer, Paris, Laffont, "Réponses", 1977, 244 pages.

VOLKOFF, Vladimir, Lawrence le magnifique. Essai sur Lawrence Durrell et le roman relativiste, Évreux, Juliard/L'âge d'homme, 1984, 140 pages.

VON BERTALANFFY, Ludwig, Théorie générale des systèmes, Paris, Dunod, 1973, 236 pages.

VON ŒCH, Roger, Créatif de choc! La meilleure idée du monde c'est dans votre tête qu'elle se trouve, Paris, Albin Michel, 1986, 243 pages.

WADIER, Henri, L'école coincée, Paris, O.C.D.L., 1974, 198 pages.

WALKUP, L.E., "Creativity in science through visualisation", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 3, 1968, page 285.

WALLACH, M.A., KOGAN, N., "The distinction between creativity and intelligence", Journal of personality, Vol. 33, 1965, pages 348 à 369.

WALLAS, Graham, The art of thought, New York, Harcourt, Brace & World, 1926, 234 pages.

WATZLAWICK, Paul, Faites vous-même votre malheur, Paris, Seuil, 1984, 119 pages.

WATZLAWICK, Paul, Le langage du changement. Eléments de communication thérapeutique, Paris, Seuil, 1980, 184 pages.

WATZLAWICK, Paul, La réalité de la réalité. Confusion, désinformation, communication, Paris, Seuil, 1978, 237 pages.

WATZLAWICK, Paul, "A review of the double bind theory", Family process, No 2, 1963, pages 132 à 153.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John H., Sur l'interaction. Palo Alto 1965-1974. Une nouvelle approche thérapeutique, Paris, Seuil, 1981, 495 pages.

WATZLAWICK, Paul, BEAVIN, J. Helmick, JACKSON, Don D., Une logique de la communication, Paris, Seuil, "Points", 1972, 280 pages.

WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John, FISH, Richard, Changements, paradoxes et psychothérapie, Paris, Seuil, "Points", 1975, 189 pages.

WEISBERG, K.J., SPRINGER, K.J., "Environnemental factors in creative functions", Archives of general psychiatry, No 5, 1961, pages 64 à 74.

WELSH-OVCHAROV, Bogomila, Van Gogh in perspective, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, "Spectrum books", 1974, 178 pages.

WERTHEIMER, Max, Productive thinking, New York, Harper and Row Publishers, 1952, 302 pages.

WESCOTT, M.R., Toward a contemporary psychology of intuition, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1968, 323 pages.

WHITEHEAD, Alfred North, Process and reality, New York, Macmillan, 1929, 231 pages.

WIENER, Norbert, Cybernetics, or control and communication in the animal and the machine, Paris, Hermann, 1948, 193 pages.

WILDEN, Anthony, Système et structure. Essai sur la communication et l'échange, Montréal, Boréal Express, 1980, 685 pages.

WILLIAMS, Frank E., Classroom ideas for encouraging thinking and feeling, Buffalo, D.O.K. Publishers, 1970, 203 pages.

WILLIAMS, Frank E., "A comparaison of four theories of problem solving to the predominant thinking operations", Journal of creative behavior, Vol. 1, No 2, 1967, pages 54 à 68.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individua-

lizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome I ("Identifying and measuring creative potential"), 175 pages.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome II ("Encouraging creative potential"), 175 pages.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome III ("Teacher's workbook"), 18 pages.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome IV ("Media resource book"), 74 pages.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome V ("Classroom ideas for encouraging thinking and feeling"), 200 pages.

WILLIAMS, Frank E., A total creativity program for individualizing and humanizing the learning process, Englewood Cliffs, Educational Technology Publications, 1972, Tome VI ("Instructor's manual"), 40 pages.

WITTGENSTEIN, Ludwig, Leçons et conversations suivies de Conférence sur l'éthique, Paris, Gallimard, "Idées", 1971, 175 pages.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Tractatus logico-philosophicus. Paris, Gallimard, "Idées", 1961, 176 pages.

YAMAMOTO, Kaoru. Teaching. Essays and readings. Boston, Houghton Mifflin Company, 1969, 371 pages.

ZWICKY, Fritz. Morphology of propulsive power. Pasadena, California institute of technology, 1967, 234 pages.

APPENDICE A

DÉFINITIONS DE LA CRÉATIVITÉ

- Allen: "*Creativity is the production of meaning by synthesis*".

- Anderson: "La créativité, en tant que processus, est importante, non pas du fait que le produit de chaque moment est un tel diamant, mais parce que le processus est l'essence même de la vie".

- Andreoli: "C'est voir autrement, se saisir autrement de la nature des choses, donner de la réalité brute des choses une autre version, une autre théorie".

- Barron: "C'est l'aptitude à apporter quelque chose de nouveau".

- Beaudot: "La capacité à produire des combinaisons d'éléments sans qu'il en résulte obligatoirement une œuvre élaborée et reconnue, sans non plus que l'esprit critique y soit appliqué. Donc, sans jugement de valeur de celui qui les a produites".

- Bruner: "Tout acte qui produit une surprise effective".

- Camus: "Créer, c'est [...] donner une forme à son destin".

- De Bono: "*Creativity is a "lateral" type of thinking and it has been difficult to develop because, in many ways, it is contrary to the traditional habits of logical thinking which we find useful*".

- Demory: "Capacité de l'individu à faire quelque chose: créer; produire des idées; produire des idées neuves et réalisables; combiner, réorganiser des éléments".

- Docktor: "C'est un processus de pensée dont le résultat est un produit créatif que l'on peut définir comme original et utile".

- Drevdahl: "L'habileté à produire, dans une situation donnée, des compositions, des produits ou des idées qui sont essentiellement nouveaux et originaux, et qui étaient inconnus auparavant de celui qui les produit".

- Fromm: "L'aptitude à voir, à prendre conscience et à réagir en conséquence".

- Ghiselin: "Naissance d'un ordre significatif dans la sphère subjective".

- Guilford: "Combinaison intégrée de six facteurs primaires: une sensibilité générale aux problèmes; la fluidité de la pensée; la flexibilité ou capacité à changer de point de vue; l'originalité ou tendance à des réponses idiosyncrasiques; la capacité de redéfinition du matériel; l'élaboration sémantique".

- Gutman: "Toute activité par laquelle l'homme impose un nouvel ordre à son environnement".

- Kneller: "*Creativity [...] consists largely of rearranging what we know in order to find what we do not know*".

- Koberg: "C'est le processus qui permet aux rêves de devenir réalité".

- Landry: "C'est conquérir sa survie au sens propre du terme. Tout le reste n'est qu'expansion, raffinement, épanouissement".

-Laswell: "*Creativity is the disposition to make and recognize valuable innovations*".

- Luthe: "La capacité et la facilité de produire, de faire ou d'exprimer effectivement quelque chose qui provient, au moins en partie, de soi-même".

- May: "*Creativity is the encounter of the intensively conscious human being with his world*".

- Mednick: "Associations formées en vue de combinaisons nouvelles, soit utiles, soit répondant à des exigences spécifiques".

- Moles: "La créativité est une faculté de l'esprit de réorganiser les éléments du champ de perception de façon originale et susceptible de donner lieu à des opérations dans un quelconque champ phénoménal".

- Mucchielli: "Productivité en ce qui concerne les idées, l'invention, fécondité intellectuelle et de l'imagination".

- Myron: "*Creativity is the production of meaning*

by synthesis".

- Newell: "*Creative activity appears simply to be a special class of problem solving activity characterized by novelty*".

- Osborn: "Aptitude à créer des idées grâce à l'imagination".

- Piéron: "Fonction inventive d'imagination créatrice dissociée de l'intelligence dans les travaux de Getzels et Jackson".

- Robert: "Pouvoir de création, d'invention".

- Rogers: "*The emergence in action of a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand, and the materials, events, people, or circumstances of his life on the other*".

- Rona: "Aptitude à créer des idées grâce à l'imagination".

- Schachtel: "*The ability to remain open to the*

world - to uphold allocentric over secondary autocentric perception and to see things in their fullness and in their reality rather than in terms of personal habit and interest".

- Siedel: "*The ability to relate and to connect, sometimes in odd and yet in striking fashion*".

- Sillamy: "La créativité est la disposition à créer qui existe chez tous les individus et à tous les âges, étroitement dépendante du milieu socio-culturel".

- Simpson: "C'est une aptitude où l'on manifeste la possibilité de rompre une séquence habituelle de pensée".

- Spearman: "La possibilité qu'a l'esprit humain de créer quelque chose de nouveau - par un transfert de relations ou en produisant de nouvelles relations - non seulement dans le domaine de la représentation des idées, mais aussi dans le domaine d'une représentation sensorielle".

- Stein: "La créativité est ce processus qui a pour résultat une oeuvre personnelle, acceptée comme utile ou satisfaisante

par un groupe social à un point quelconque du temps".

- Taylor: "La créativité est le processus intellectuel qui a pour résultat la production d'idées à la fois neuves et valables".

- Torrance: "Le processus qui consiste à voir les lacunes, le bizarre, à former des idées ou des hypothèses, à tester ces hypothèses et à communiquer les résultats".

- Veraldi: "C'est l'aptitude d'une espèce, d'un groupe ou d'un individu à produire des événements plus ordonnés que ceux qui existaient auparavant en un même lieu et à la même date".

- Williams: "*Creativity is a way of conducting one's intellectual and emotional life*".

APPENDICE B

RÉSULTATS DE L'EXPÉRIMENTATION

Texte A-1: Martin Bouchard.

PLACE DE LA RUE MORT-BIDE

Le cadre figé d'une rue sombre en entonnoir entretient une vie statique d'autre-fois.

Les passants enfouis lugubrement dans le noir immobilisent la personnalité.

Clients du bistrot, fuyez! fuyez! avant que la Place ne vous engouffre comme le vin dans le gosier.

Le lampadaire jauni de la vie ne reflète plus de grands espoirs.

Les tables, en timbale, ne timbent plus. Cause: personne autour.

Le café d'en face perd la face et perd sa place.

La Place de la rue Mort-Bide a un cadre de porte à moitié plein, à moitié vide.

Cette rue a un ciel où les étoiles sont mortes, toutes écrasées sur un fond meurtri.

Place de la rue Mort-Bide, tu as un arbre cul-de-jatte... on l'a coupé au tronc.

De leurs maisons perchées, les volets fermés broient du noir en pensant à leurs vies sans va-et-vient.

Les pierres de rue foulées et usées par des milliers de personnes vont enfin se reposer, toutes craquées et ridées en passant de l'autre côté.

Mais que font tous ces gens? Ils attendent eux aussi de faire comme les pierres!

Seuls les humains et les pierres s'engouffrent dans le lendemain, un enterroir incertain de la rue des Mort-Bidiens.

Texte A-2: Alain Bourassa.

CLAIR DE NUIT DÉSASTREUX OU L'ESPOIR DURE TOUJOURS

C'était dans le vieux Paris, ville-lumière éteinte ou allumée, ce n'est pas à moi d'en juger. Près d'une tour Eiffel pourrissante ou à l'ombre du Moulin Rouge. Sur une rive droite ou sur une rive gauche d'une Seine hyper-polluée. Ou même dans la Seine, sur le pont d'une péniche languissante glissant sur une rivière de déchets. On s'en fout comme de l'an quarante. Le lieu n'a pas d'importance dans un tel contexte. Mais il s'agit bien du vieux Paris et Pigalle en est une bonne représentation. Un bistrot ancien, une ruelle de pierres usées par le temps inaccessible, quelques passants et des étoiles qui contemplent sans dire le moindre mot. L'espace d'un instant tout est figé, puis le temps repart. Est-ce possible? Oui, certes! Seule la mentalité a pu changer. Les jeunes voyous sont maintenant loubards, comme ils disent si bien, les punks (prononcer peunk, à la parisienne) errent en quête de plaisirs gratuits. Deux jeunes gais sortent du bistrot, après une partie de "flipper" pour trois francs, en quête de clients potentiels. Le tout se mélange de façon alarmante en une foule de jeunes angoissés par la vie étouffante de "Panam 1984". Seuls dans

une foule seule. Personne ne parle, on se regarde tel "Big Brother", l'important c'est de surveiller. Surveiller pour survivre, surtout pas s'affronter, oh! que non, plutôt s'intégrer dans la solitude collective de ce coin perdu. Qu'est-ce qui les attire dans cet endroit morbide? Sinon les liens entre la vie et la mort. Pendant que, dans les airs, flotte une odeur de haschisch de médiocre qualité. Ils passent à l'action. La collectivité s'éclate en mille morceaux lorsque la bande décide de tout démolir. Détruire les vestiges du passé pour un monde meilleur. Qui peut les blâmer de vouloir s'en sortir? Peut-on opprimer encore plus que cela les pauvres jeunes sans avenir! Nés dans la misère, ayant grandi dedans, ils décident de ne pas y mourir. Ces tables et ces chaises qui ont entendu et enduré les longues conversations interminables de ces habitants ne souffriront plus. Elles finissent en mille miettes dans la ruelle si sinistre. Ces vitrines qui ont reçu toute leur vie les rayons ultra-violets si néfastes, mais qui réchauffaient ces bistrots, ont enfin leur retraite si méritée. Plus d'auvents pour protéger les clients de la pluie. De toute façon, il n'y aura jamais plus de clients. Le chaos règnera encore un peu. Le temps de tout effacer ces inillustres vestiges d'un si peu glorieux passé. Seules les étoiles resteront lorsque la bande se défait et se désagrège. Elles seront toujours là pour regarder le temps

présent évoluer vers le temps passé. Et toujours elles verront des jeunes opprimés essayant de se faire un monde. Jamais les choses ne changeront, jamais! Mais l'espoir d'un changement durera toujours.

Texte A-3: Paul Choinière.

LE CAFÉ OÙ IL MOUILLAIT DES PARACHUTES

1- moi

il était une fois un dimanche soir! comme ils sont beaux à voir! et c'est sûrement pour eux qu'il s'est coupé l'oreille comme jésus s'est crucifié pour moi aussi dieu merci! non! non! non! j'ai comme une boule de nerfs que je cherche constamment à sortir pour lui garrocher et enfin pouvoir contempler le monde sans douleur; car vous me faites mal, vous affadissez ma vue! la beauté du monde! en plus la copie est lumineuse comme une batterie morte, et, je n'y peux rien, je suis attiré par le bleu de l'écran! on nous demande de préférer un carton terni, vide de sa vie depuis des années, à une petite machine! non! non! non!

2- et sa femme de répondre

je sais qu'en entrant chez moi tantôt ma fraise (ou mon lapin) m'accueillera avec, dans ses mitaines fleuries, un tout chaud et tout fumant pâté, et que nous allons nous emplir jusqu'au bord, et que, comme on fait dans les dancings, on recommence! après on se lavera et baignera dans le café, on se resalira dans le crémage à gâteau et finalement on se relaxera dans le lait! et puis, ah! oui! ce soir c'est mercredi ce soir oui mon frère; et son équipe va sacrer une volée au brun de joliette et comme d'habitude cela m'excitera à mort et je perdrai tout mon contrôle et je ferai un tas de niaiseries et je me saoulerai encore à mort mais après on dort et là, là j'ai hâte; si je pouvais, je me roulerais en un petit rond dans un bosquet, dans le bois, et là je dormirais toujours

3- pendant ce temps son frère lui dit ce qu'il doit faire

non! non! non! non! et puisqu'il faut! elle sortit en courant et traversa la rue! son amant sortit et la ramena par le bras et la rassit! elle regarde son verre mais c'est pour ne pas le regarder, pour ne pas rencontrer son visage de plastique rouge! lui ne faisait que la regarder et attendait en tapant du pied que le café ferme et qu'il n'y ait autre chose à faire que de rentrer chez eux; et là, enfin, il se ruerait sur elle! à la radio

les B-52 chantaient "good number been disconnected"! devant le café s'arrête un camion d'où sort quelqu'un (non ce n'est pas le prince charmant mais vous verrez qu'il servira quand même à l'action) qui se dirige vers le comptoir, discute avec le garçon et remonte dans son camion! lui sort encore, fait le tour; là, l'amant le prend par le bras; l'autre l'assomme, prend la fille, sort de son camion et repart! et comme scène finale nous avons...

4- et là sa mère lui dit quoi faire

de vieux et gentils messieurs étiraient leur dernier verre et tiraient de longues bouffées de leur pipe en écume; le garçon déjà commençait à essuyer les tables et à empiler les chaises; le propriétaire sifflait en comptant son argent; le garçon vint leur offrir un dernier verre et de l'eau sucrée; l'un d'eux se leva et salua les autres qui s'attardèrent un moment puis un à un disparurent dans l'ombre; le garçon vint essuyer leur table, empiler leurs chaises; les lumières de l'extérieur s'éteignirent, l'auvent se roula et la grille de fer, dans un bruit coutumier, se ferma; après un silence, le garçon et le propriétaire sortirent, se serrèrent la main puis partirent! chacun de leur côté

5- et moi je dis

c'est peut-être mieux ainsi car; lui vers les bas-fonds où son père le bat et l'autre juste en-dessous des quartiers riches où l'attend sa femme et ses enfants qui piailleront comme de petits oiseaux jusqu'à ce qu'il leur conte l'histoire du petit chaperon rouge et du champignon, celle où à la fin tout le monde meurt dans l'auschwitz nazi

---

Texte A-4: Diane Forget.

UN BOUT DE CHEMIN AVEC MOI

Quelle soirée!

Cela fait à peine quelques instants que la rue vient de s'apaiser. Elle est devenue calme, pareille à un vent après l'orage, bonasse comme une mer apaisée. La fête troublait l'atmosphère ce soir, rue Du Pavé.

J'avais peine à m'assoupir tant le bruit des verres de bière et les mots qu'elle avait provoqués s'élevaient jusqu'à ma

chambre.

Accoudée à ma large fenêtre, je distingue à peine les individus que me réfléchissent les réverbères.

Tout est si compact ici pour moi qui vient de quitter pour la première fois l'immense pays du Québec.

Voilà déjà une semaine que j'habite quartier de La Limace. Au travail, un poste de six mois à Bruxelles m'était offert.

Je besogne depuis cinq ans dans les relations publiques chez "Commodor" et ça ne pouvait tomber mieux. Pour un temps, il me fallait m'éloigner pour mieux me retrouver. Là d'où je viens, on me consumait à petit feu. Je me devais de partir, de prendre du recul.

"Te voilà en relation étroite avec toi-même, ma vieille, et tu as du boulot".

L'appartement me plaît. Il est d'un goût bien défini avec ses tentures vieux rose et ses meubles en acajou, le tout entièrement aux frais de la compagnie. "Why not?", comme

dirait mon patron.

Le travail n'occupe pas tout mon temps et j'en garde précieusement pour savourer ma solitude. J'en ai rien à faire de leurs soirées mondaines et de leurs diners d'affaires!

"Que dirais-tu d'une bonne bière belge en cette belle soirée, ma chère? Je vous invite, douce moi-même... Les Belges n'ont pas leur pareil en ce domaine".

Quelle fraicheur! Il y a présence d'une douce brise d'été malgré cette fin de septembre. Beaucoup de gens ont maintenant quitté, ivres à satiété, emportant leur bout de vie et ne laissant derrière eux que des chaises inoccupées.

"Garçon, un thé glacé!"

C'est bien moi. J'ai changé d'idée en cours de route. Mais ce n'est pas important, il n'y a que moi qui peut le savoir.

Texte A-5: Brigitte Garneau.

LE FORCENÉ DU CAFÉ-TERRASSE

C'est dans un café-terrasse qu'un vieil homme vêtu d'un manteau noir à peu près tout troué repose chaque nuit; personne ne peut savoir à quoi il pense vraiment. Il a l'air très étrange et certaines personnes en ont peur. Chaque nuit, il regarde les gens passer dans les rues comme un forcené. Lorsqu'il voit une femme, il se met à pleurer. Ces pleurs veulent certainement dire quelque chose mais on ne sait pourquoi il agit ainsi en voyant une femme, et jamais personne ne s'en préoccupe.

Cet homme, quand il finit son café, prend ses gants qu'il avait posés sur la chaise d'à côté. Les gens disent: "C'est pour ne laisser de place à personne, mais, entre nous, qui irait s'asseoir avec ce vieux clochard?" Et le vieux repart jusqu'au lendemain. La nuit suivante, il revient, il s'asseoit au même endroit, dépose ses gants, il fixe les gens, pleure au passage des femmes et boit son café noir; cela recommence chaque nuit. Les gens de la terrasse se moquent de lui et demandent que cet homme ne vienne plus à ce café car il est fou. Mais ce

vieux au manteau troué n'est pas un fou. Il est normal. C'est dans ce café-terrasse que ce vieux personnage est heureux, et seulement à cet endroit qu'il pense à la vie et non à la mort.

Si je pouvais crier aux gens que cet homme n'est pas un fou, merde, ou bien un forcené! Cet homme est mon grand-père, et il ne demande pas mieux que de vivre longtemps, très longtemps même, pour qu'il puisse prendre son café toutes les nuits à cette terrasse.

Texte A-6: Nathalie Gauthier.

ÇA COMMENCE PAR OÙ ÇA FINIT

Tous ces gens qui fument, tous ces gens qui boivent avec cette espèce de confusion qu'ils créent. Ils parlent, leurs propos de plus en plus divers m'isolent. Mes oreilles bourdonnent et mes yeux fatiguent face à tant d'agitation.

Un grand brun au bout de la salle s'est levé et en trois pas a réussi à déranger six personnes. Confiner autant de gens

dans un si minime espace rend naturellement tout déplacement aventureux. Le grand brun revient avec deux de ses amis. Tables, chaises et gens se déplacent, on réorganise l'espace, et chacun peut enfin s'asseoir pour reprendre ses activités orales.

La musique coiffe l'ambiance, rassurante pour tous, elle semble empêcher à jamais le silence de s'installer. Ici, les gens viennent nier la solitude, nier la mort. En fait, ils viennent afin de nier la peur qu'ils ont à vivre. Entourés d'amis, ils forment tous des palissades et se protègent mutuellement contre toutes les peurs.

Rassurés par tant de présence, ils oublient le monde extérieur, et tout ce qu'il peut signifier est étouffé par cette ambiance de gaieté apparente. À la table d'à côté, des rires résonnent. En me retournant à peine, j'aperçois facilement les têtes d'où ils sont issus. Celui qui semble être à la base de cet éclatement rit plus discrètement et prépare sans doute la suite d'une blague bien amorcée.

Sur les parois des murs se frappent et éclosent des bruits nourris de la diversité, de l'endroit précis, de leur émergence

même. Où que je regarde, je vois des visages souriants et attentifs. N'y a-t-il donc que le mien pour s'acharner à garder un air soucieux et absent? Je n'ai jamais réussi à m'abandonner à ces ambiances, je ne peux guère qu'en être le témoin conscient, absorbée que je suis à l'écoute des sentiments qui m'habitent.

Mentalement, j'essaie de m'imaginer l'une des leurs. Je transpose mon corps et mon esprit à chaque table, essayant de m'y complaire. La première place que j'occupe me contrarie. Les gens ont trop bu et sont isolés dans leur beuverie. Je quitte et me déplace vers un endroit plus intéressant. Là, la table est occupée par cinq personnes. Quatre d'entre elles sont sont des hommes, une seule femme les accompagne. Leurs discussions s'orientent vers leurs nombreux voyages. Chacun parle tour à tour de ses vues, de la morale et des croyances de ces diverses peuplades avec lesquelles il a été en contact. Captivants, leurs propos m'amènent au loin dans leurs réalités passées. Mes visions prennent fin quand je me rends enfin compte de mon rôle dans cet échange. Je ne puis rien dire ou raconter qui soit dans la lignée de leurs propos. Je n'ai jamais voyagé et ne saurais parler de peuples qui soient différents du mien qui est en même temps le leur.

Je change à nouveau de table. Là, hommes et femmes discutent en gaspillant leur imagination. Ils essaient de se revaloriser. Je devine aisément la suite. Ils finiront par se diviser en deux clans et se diront des insanités afin de mieux faire valoir leurs idées qui ne seront bonnes que dans la mesure où elles auront un peu démoli l'autre. C'est la lutte des mots. Au début, on rit, et, à la fin, chacun se retrouve humilié à sa façon. Et l'on se quitte pour mieux recommencer une prochaine fois. Face à cette ambiance, je retourne dans mon état d'esprit solitaire. Toutes ces situations ne m'ont pas sorti de mes soucis, elles ne m'ont créée que davantage.

Déçue par les gens, je jette mon dévolu sur l'aspect strictement physique de la place, avec toutes ses boiseries et ses éclairages tamisés. Sur les murs de tons pastels ont été accrochées diverses œuvres d'art. On y reconnait des œuvres de peintres connus, de Vincent Van Gogh à Rembrandt. De très intéressantes photos illustrent des paysages. Devant autant de profondeur, je me transporte corps et âme dans divers décors, m'imaginant tantôt dans une rue à la ville, tantôt dans un champ à la campagne. Je sors peu à peu de mon atmosphère immédiate.

Dans une sombre rue, je déambule vers une terrasse de café tout à fait semblable à celle du café à l'intérieur duquel je suis. La curiosité me pousse à y entrer. Je m'y assecis et regarde. Tous les gens qui fument, tous ces gens qui boivent avec cette espèce de confusion qu'ils créent! Ils parlent et leurs propos de plus en plus m'isolent. Mes oreilles bourdonnent et mes yeux fatiguent face à tant d'agitation.

Texte A-7: Manon Goudreau.

UN PETIT TOUR ET PUIS S'EN VONT

Un beau soir d'été, je décidai de me promener. Mes pas me menèrent tout doucement dans un petit café. Le zéphyr de l'été s'était levé, entraînant avec lui les odeurs parfumées de la nuit. Un astre tout doucement me sourit, égayant ma pensée. La lumière dorée du café semblait lentement animer tables et bancs, tandis que les passants s'en retournaient lentement à pas lents vers leurs foyers encore éclairés. Alors que la nuit, dont le manteau couvrait notre ville plus profonde que jamais, allait vers sa force culminante, je vis, à ma grande

stupéfaction, une table quitter son immobilité et se mettre à danser dans l'air environnant. Je vis aussi ses quatre bancs la suivre gaiement. Toute surprise et un peu effrayée, je décidai de m'approcher, mes pas résonnant lugubrement sur le pavé tout illuminé par la lumière dorée. Je m'avançai mais hélas! trop près, car, à l'instant, se soulevant du sol, prenant son envol, une table m'accrocha et m'amena dans l'atmosphère au-dessus de ma chère ville. Je poussai un hurlement de terreur et, surprise, je m'élevai de plus en plus haut vers la stratosphère.

Je vis défiler sous mes yeux ébahis ma ville chérie. Tout était paisible, tout était tranquille, tous étaient endormis. Je me vis, quelques instants, comme une ombre survolant la mare du parc de M. Delombre. Il était maintenant évident que, bien que lentement, d'autres tables et d'autres bancs s'étaient joints à la mienne, et que, progressant avec le vent, nous gagnions de l'altitude. Les astres de nuit, si lointains vus de là-bas, étaient maintenant si brillants que l'on aurait dit des feux de la Saint-Jean. La lune si jolie était maintenant en vue. Elle était si brillante que l'on doutait maintenant de cette histoire qui disait qu'elle avait été faite de fromage, et qu'une souris, si jolie, était venue tous les mois en grignoter des bouts,

la faisant disparaître lentement sous nos yeux avant qu'une nouvelle lune n'apparaisse chaque fois à l'horizon. On voyait par son lustre que ce n'était pas un simple fromage mais bel et bien un diamant rayonnant.

Ma table soudainement se cabra, me tirant de ma contemplation et me faisant réaliser que nous avions quitté le comté. Maintenant, c'était l'océan que nous survolions. Puis, elle se cabra de nouveau et me fit perdre quelques instants mon baliant. Heureusement, mes mains restèrent accrochées, bien cramponnées. Elle piqua soudainement vers une petite île aux étranges reflets qui me sembla, vue d'en haut, avoir la forme d'un grand café de Paris. Ma table vibra et fit un si brutal changement de direction que, lâchant ma prise, je tombai irrémédiablement dans l'océan. Je fis un grand "plouf" en frappant brutalement les vagues aux couleurs de nuit. Mais la Providence était pour moi car un bon marsouin, nageant non loin, me mena bien doucement sur une plage, m'empêchant fort heureusement de me noyer dans l'océan en mouvement.

Bien que trempée, je pus me relever et explorer les lieux où j'étais tombée. Une falaise crevassée bloquait la route qui menait aux hautes terres. Alors, à pied, je me mis très

doucement à suivre la berge jonchée de rochers. Après ma marche, déterminée mais bien sûr fatiguée, je finis, ô miracle, par trouver un sentier menant à une petite prairie toute fleurie où je me serais endormie si un bruit, bien que minime, n'avait pas attiré mon attention. Intriguée, je traversai un petit boisé et là, oh! surprise, je vis rassemblés tables et bancs dansant gaiement. Je pus observer, bien cachée, de jolies danses exécutées avec vigueur et sérénité. Tables et bancs, deux par deux, se saluaient majestueusement pour ensuite se livrer aux acrobaties les plus fantastiques. Mais soudain je glissai et me retrouvai en quelques instants au beau milieu de l'assemblée. Ce fut la surprise, la panique et une grande fuite. Mais après un temps, me voyant seule, ils revinrent peu rassurés. Et soudain une idée, bien qu'insensée, me frappa: et si ces objets coquets, lassés de leur immobilité, lassés d'être mis au placard dès que l'on danse, avaient décidé, tout simplement, de danser avant le petit matin pour se délasser et pour changer, tout bonnement, de leur vie d'objet inanimé? Je ne pus malheureusement continuer mes réflexions car quelque chose changea dans l'air. Tables et bancs, tout soudainement, se mirent à s'élever, et c'est de justesse que je pus m'accrocher à l'une de ces tables. Transportée ainsi, je pus délicatement cueillir une étoile, toute brillante, faite d'un joli petit diamant

de feu. Je vis au levant les rayons de l'astre du jour et je sentis ma table basculer. Je perdis de nouveau mon équilibre et dans un grand bruit je me réveillai au petit jour sur le plancher du petit café doré. Je m'étais assoupie sur un banc. Toute surprise, je me relevai lentement et me redressai. J'aurais laissé mon esprit tout effacer quand un reflet sur le pavé encore doré de l'aurore me fit écarquiller les yeux. Là, sur le sol si gris, se cachait mon étoile aux feux de la Saint-Jean.

Texte A-8: Martine Guindon.

NON

Non, il ne viendra plus jamais s'asseoir à la terrasse du vieux Grec, cette terrasse qui lui avait fait connaître les sensations les plus exquises, qui lui avait fait goûter à la vie. Non, il ne reviendra plus jamais s'asseoir à la dernière table, près du mur en chêne où les bougies reflétaient comme le soleil se dépeint sur une glace. Il ne reviendra plus admirer le chemin de pierres qui passait tout près de sa table. Aucune de celles-ci n'avait de secret pour lui. Il les connaissait toutes. Il savait

l'histoire de chacune d'elles. Elles avaient tout connu, les pires intempéries comme les plus beaux matins d'été. Il les respectait, les admirait. Elles étaient un témoignage. Mais il ne reviendra plus. On pouvait sentir chaque membre de son corps vivre quand le vieux Grec lui apportait sa liqueur préférée, tant par son regard lumineux que ses gestes vigoureux. Il ne pourra plus voir la lune briller si fièrement dans son ciel. Non, il ne reviendra plus car hier, on est venu le chercher. Car hier, c'était la fin de son monde. Hier, il est parti défendre sa patrie, sa patrie qu'il n'a pourtant pas choisie. Il ne reviendra plus car même s'il revenait, est-ce que ce serait vraiment lui?

Texte A-9: Sylviane Houle.

NOSTALGIE NOCTURNE

Paris, 1867. Un certain soir d'automne, alors que l'air était encore doux, je marchais dans les rues de la ville. C'était une belle nuit; une nuit étoilée qui mettait du vague à l'âme, qui rendait les gens nostalgiques. Soudain, je décidai de m'arrêter un moment pour me reposer un peu. Je m'attablai

"Au petit bistrot du coin". C'était un lieu très achalandé les soirs où il y avait eu au "Grand théâtre" concert public.

Seul, assis près de l'entrée de la terrasse à l'écart des autres, je sirotai tranquillement un vin de dernière cuvée. J'attendais... Je pensais... Je pensais, sans savoir pourquoi, à mon vieil ami musicien, violoniste, plus précisément. Du temps de notre jeunesse, nous nous étions amusés souvent ensemble, et, quand nous avions eu vingt ans, nous avions interprété dans les rues de petits "moments musicaux" pour les passants les soirs de clair de lune (il jouait du violon et je récitais des poèmes). Les profanes nous avaient appréciés et certains nous avaient même encouragés.

Hé oui... presque trente ans... Mais un jour, il avait dû partir. C'était pour Berlin, je crois, pour y étudier avec l'un des grands maîtres de cet instrument. Son vieux professeur, Salieri, je pense, lui avait prédit une brillante carrière comme soliste, mais, pour ce faire, il allait lui falloir travailler dur, très dur...

Son père, plus qu'heureux et orgueilleux des éloges qu'avait reçus son fils, n'avait fait ni une ni deux et l'avait

inscrit au Conservatoire de Paris. Il y avait été heureux... un certain temps du moins. Son problème était qu'il avait trop d'ambition. Ses professeurs n'avaient pas manqué de lui faire la remarque et cela avait choqué royalement sa vanité. Mais, un beau jour, suite à un premier prix du Conservatoire, il avait reçu une bourse et avait aussitôt quitté le pays pour de meilleurs horizons.

À Berlin, il avait été reçu avec les grands honneurs réservés habituellement aux virtuoses et aux grands maîtres. Malheureusement, cela n'avait fait qu'augmenter sa vanité et, un beau jour, on ne sait pourquoi, l'on n'entendit plus parler de lui. Même ses parents n'avaient pu dire où il était. Certains avaient parlé de l'Amérique; d'autres le disaient riche comme Crésus et retiré dans la campagne hongroise. La vérité, personne ne la sut.

- Monsieur désirerait peut-être autre chose?

- Oui... non... Non, merci.

Il se faisait tard. En effet, la lune avait passé depuis un certain temps la hauteur du clocher de l'église. Il me fallait rentrer. Dommage, nous avions une si belle nuit...

Texte A-10: Marc Howard.

LE CAFÉ DE CHAMBORD

Ah! ça m'a fait chaud au cœur tout de suite. J'ai revu les souvenirs qui m'ont rendu heureux. Je croyais avoir presque tout oublié. Cher Serge, tu m'as joué un bien sale tour mais enfin ton truc, ta peinture, c'est Paris 1935, mois de mai. J'étais un des seuls Québécois à faire Montréal-New York-Paris. Vois-tu, j'étais dans la haute couture. J'avais ma propre usine dans le quartier industriel de Saint-Laurent, à Montréal. Je me rendais annuellement à Paris, histoire de me tenir au courant des nouveautés. J'avais des tas d'amis là-bas. J'employais quelquefois l'argot et ça faisait marrer les copains de voir un mec du Canada les imiter. Il y avait Léo, un artiste raté, ivrogne à temps partiel, mais un bon pote tout de même. C'est à lui que je dois Paris. J'étais comme un aveugle à qui l'on ouvrait les yeux. Il m'a montré Paris de fond en comble, de nuit et de jour, de jour et de nuit. Léo connaissait Paris comme le fond de sa culotte. Je me suis bien marré le jour où il m'a dit qu'il n'était jamais monté dans la tour Eiffel. Léo me faisait bouffer dans les meilleurs restaurants, danser dans les meilleurs cabarets, me cultiver dans les meilleurs musées, me

saouler dans les meilleurs bistrots, et, même, baiser dans les meilleurs bordels. Il était pauvre et moi riche. Alors, je payais tout mais il me le rendait en hospitalité et en amitié. Le café de Chambord, c'est là que je passais la plupart du temps mes nuits. Le plus souvent, Léo et moi arrivions déjà un peu ivres, de je ne sais quel petit bistrot où l'on causait toujours avec Lili. Lili fatale! Elle faisait les trottoirs mais nous l'aimions bien. Elle était jolie avec des traits féminins et tout un caractère. Il y avait une complicité entre nous trois quand ça sentait le printemps dans les rues. L'air frais et léger des premiers jours de mai me donnait toujours la chair de poule. Alors, je trinquais. Lili nous racontait ses aventures pas toujours gaies et, des fois, quand elle retournait trop loin dans son passé, on voyait lentement ses petits yeux doux s'envelopper d'eau. Dans ce temps-là, Léo arrivait toujours à dire quelque connerie et à nous faire marrer. J'aurais dû la marier. Quelle godasse j'ai été! Au lieu de cela, j'ai eu le coup de foudre pour une fille riche et méchante (Viviane de Marchesseau). Toutes ces scènes! Mais le café de Chambord! En plus, quelques rues plus loin, boulevard Auteuil, toutes les prostituées du quartier! Léo et moi y rencontrions quelquefois Jean-Claude Bonet, le flic du coin. Nous le surnommions "Bonet-la-taupe", car il fermait les yeux sur beaucoup de choses. D'ailleurs, quelques années plus tard,

il le paya de sa vie. "Salut Bonet", disait Léo, "on ferme les yeux sur les petites nanas qui trainent en route?" "Bah! vous savez, elles sont bien gentilles, ces dames. Il leur faut tout de même un peu de camembert derrière la cravate. Et d'ailleurs, qu'avez-vous contre ces dames? Ne montez-vous pas toujours les premiers?" "Ne te fâche pas, je blaguais", répondait toujours Léo. Oui, il était chaque fois heureux de nous revoir. C'était un type au grand cœur qui n'était pas fait pour être policier. Il aurait dû être pâtissier. Au bistrot Champlain, par ailleurs, on rencontrait souvent Henri et sa bande de petits voyous. Henri était maçon, grand, mince et noir. Sa taille plaisait aux femmes. C'était sans doute le Don Juan du quartier La Rochelle. Ce qu'on rigolait en sa présence! Quand Léo et Henri étaient ronds, alors là on se marrait. Je me rappelle de la fois où Henri avait placé sa main sur la poitrine gonflée d'une serveuse. Elle s'était sentie si indignée qu'elle l'avait giflé. Henri, lui, si vous aviez vu la poire de Henri! Léo n'en pouvait plus. Il s'était mis à rire, mais à rire! Henri avait de l'humour, mais jusqu'à un certain point. Alors, il s'était levé et avait frappé Léo qui était tombé par terre mais s'était relevé tout de suite. Tout le monde, y compris moi, lui dit de se calmer. L'ambiance était glaciale. Soudain, un sourire fendit l'air. C'était celui de Léo. Il lança à Henri, d'un ton moqueur et défiant: "Alors quoi, Monsieur ne

danse pas avec moi? J'aime bien les hommes qui me tâtent les nichons". Et ils se mirent à danser et à rire comme des gamins. Nous, les autres, on riait juste à les voir. Enfin, après tout ce cirque, nouveau retour au café de Chambord. Une de nos manies était de se faire passer pour des riches bourgeois auprès des nouvelles filles qui y venaient pour la première fois. Moi, avec mes connaissances en anglais, j'étais souvent un producteur de cinéma ou le propriétaire d'une usine de pétrole. Léo était pianiste pour l'orchestre de Paris mais, un jour, il rencontra une nana calée en musique qui devina notre combine. Ce qu'elle a gueulé! On était resté ensuite des heures et des heures à une table du café pour contempler les étoiles et discuter avec les dames et les mecs de la haute classe. Je ne comprenais pas pourquoi la grande société venait au café de Chambord. Peut-être l'ambiance. Peut-être les gens. Moi, si j'y revenais si souvent, c'est parce que j'y étais bien. J'avais trouvé mon bonheur, un bonheur français, quoi!

Texte A-11: Marie-Josée Julien.

BONJOUR À TOI

Bonjour à toi,

Il est présentement huit heures vingt-quatre. Je suis assise dans un café depuis déjà sept heures et je bois mon vin en pensant à toi. Tu sais, l'autre jour, je pensais à toute cette histoire. Mais qu'est-ce qui s'est vraiment passé? Je ne le sais même pas. De toute façon, je m'en balance car il ne faut pas se retourner sur son passé. Il n'y a vraiment pas de quoi le faire non plus. Même si cela m'a été profitable dans le fond, je me demandais comment tu l'avais pris, toi, mais tout est terminé et il ne faut plus y penser.

Je me suis enfin décidée. Je pars pour l'Europe dans quelques semaines. J'en ai l'eau à la bouche juste à en parler car il y a lon[illegible]mps que j'y pense.

J'enverrai ma lettre de démission la semaine prochaine. De toute façon, les gens là-bas ont beaucoup plus besoin de moi. Mon aide leur sera plus profitable.

Mon invitation tient toujours. Si tu veux venir passer tes vacances ici, avec moi, tu es le bienvenu.

Je te laisse maintenant, et à bientôt.

En toute amitié,

Marie-Josée.

Texte A-12.: Christian Lachaine.

MARCHER OU VOLER

Je marche dans la ville, d'un pas rapide, je sens le stress qui s'empare de moi. Je suis de plus en plus nerveux. Tout bouge à un rythme délirant. Les autos font un bruit d'enfer tout en laissant une odeur âcre. L'air y est malsain. Les gens envahissent les trottoirs à ne plus savoir où mettre les pieds. On pourrait les comparer à des machines programmées avec leur visage neutre et sans expression. Je ne veux pas devenir comme eux. Ils m'agacent et me rendent nerveux. Je ne peux

plus les supporter. Tout est trop rapide. En arrivant à un coin de rue, j'aperçois une peinture. Je m'arrête et l'examine. J'y vois une rue où tout est plus tranquille, une ambiance qui me fait rêvasser. Je me mets à la fixer et deviens lunatique. Je pénètre dans le décor. Je me mets à marcher lentement sur le pavé. Un léger brouillard flotte dans l'air. Tout en me flattant les joues, je n'y vois aucune voiture à l'horizon. L'air est pur et sain. Je sens le calme m'envahir, qui me rend de plus en plus léger. Je passe devant une petite terrasse où tout le monde jase sans inquiétudes. Je rencontre des gens qui m'échangent un sourire tout en continuant leur route.

Je me sens bien, tellement bien que j'en oublie tous mes problèmes. Je suis si léger. Je m'enfonce dans cette rue si calme et romantique, cette rue qui n'a pour seul éclairage que les étoiles qui ne peuvent que nous laisser pensifs sans répondre à nos questions.

Je m'enfonce toujours dans cette rue à un pas très lent mais sans m'arrêter. Je suis si bien que je pourrais continuer ici toute ma vie. Soudain, j'entends le bruit d'un boulevard au loin mais je ne m'arrête pas de marcher. Le bruit s'intensifie de plus en plus et commence à me hanter, mais curieux comme

je le suis, il faut que j'aille jusqu'au bout. Plus le bruit augmente, plus j'augmente mon rythme. La pression se fait sentir, de plus en plus forte. Je redeviens stressé, mais pas question de m'arrêter. Il faut que je me rende au bout. Je recommence à distinguer les voitures et les gens qui passent. Des odeurs âcres me parviennent jusqu'au nez. Le bruit se fait de plus en plus infernal. Je sens l'atmosphère m'écraser, mais c'est une idée fixe et il faut que j'aille voir. Je me mets à sourire. Ma respiration est très forte et saccadée. J'arrive maintenant sur le coin de rue et je m'aperçois là, devant la vitrine, planté comme un poteau sans vie quand soudain un homme m'accroche. Et me voilà aspiré dans mon corps matériel. Je me réveille dans ce bain de société infect pour ma santé. Quel dommage!

Texte A-13: Marc Lalonde.

TERRY AU TEMPLE DE LA RENOMMÉE

Qui aurait dit que la guerre nucléaire aurait pris tout ce temps pour arriver? En 2025, le 29 novembre, elle débuta par

l'explosion de la base de Upton, Ontario, au Canada. Quel drame! L'horreur se fit entendre partout sur le globe, et tous étaient sûrs que c'était la fin des temps.

Terry Bélec était en voyage en Australie lorsqu'il entendit l'annonce du concours d'archéologie de 2425. Celui-ci consistait à rapporter la chose la plus inusitée, qui pourrait rappeler la civilisation "pré-grand-boum", alors que ce dernier avait surtout affecté les États-Unis et le Canada.

Il me rendit visite le 2 février 2425, vingt-quatre heures après l'annonce de ce concours international, pour que je m'engage avec lui dans une expédition d'archéologues professionnels. Il m'avait dit qu'il voulait trouver un tableau d'époque, mais je ne le croyais pas. Terry Bélec, professionnel de renommée internationale, s'associer à un simple archéologue amateur et chanteur dans ses temps libres?

- Je te dis que le succès est assuré.
- Oui, mais j'ai une tournée en juin.
- Fais-moi confiance, j'arrange tout.

Grand aventurier devant l'éternel, je ne pus lui dire non. Et, le 3 janvier, nous étions déjà à proximité d'une institution

collégiale de l'époque qui comptait une galerie d'art. À première vue, tout était minablement poussiéreux, comme s'il n'y avait pas eu de civilisation depuis des millénaires. Le ciel était gris et à bord de notre Ford 2400, nous scrutions les ruines d'un peuple qui était celui de nos ancêtres.

Laissez-moi vous dire qu'en cas d'échec, nous étions tous deux dépossédés de notre licence de travail, lui comme archéologue et moi comme chanteur-musicien. Et il y avait tout de même quelques contraintes à respecter, dont celle des quarante-huit heures avant le début de l'été. Il fallait avoir l'objet en question pour le présenter devant les juges.

Les premiers trois mois furent difficiles, mais, par la suite, tout fonctionna comme nous l'avions prévu. À l'intérieur, le travail consistait à construire un chemin pour se rendre à la galerie. Nous utilisions pour ce faire un ordinateur portatif, et l'un contrôlait alors que l'autre s'occupait du parcours. Un jour, il ne nous restait que douze heures pour nous rendre au quartier-général du concours, à Berlin-Ouest, quand Terry, épuisé à mort, s'appuya sur un mur et fit tomber un Van Gogh.

Celui-ci représentait un vieux café de Paris dans les années 1800.

Malheureusement, Bélec mourut d'une crise cardiaque durant le retour. Me faisant confiance, il me dit, avant, de me rendre à Berlin-Ouest et de prendre tout le mérite de cette expédition. Avec le respect que je lui dois, je vous présente aujourd'hui ce tableau.

Pour finir, je crois qu'on devrait édifier un musée en son honneur, car, sans lui, notre expédition n'aurait pas percé la civilisation "pré-grand-boum".

Si vous le permettez, avec la bourse de quinze milliards décernée au gagnant, je voudrais investir dans un musée Terry Bélec à Stockholm en Suède. Merci, messieurs du jury, merci, gens du peuple.

Texte A-14: Jean-Maurice LeBreux.

LE CAFÉ

C'est à croire qu'il n'y aura pas d'hiver cette année. Pourtant, d'habitude, on est tranquilles à cette date-ci. Mon Dieu que j'aimerais ça si le froid nous arrivait d'une minute à l'autre, comme un vrai bandit de grand chemin, et gelait leurs maudites bières dans leurs maudits verres! Et, encore bien mieux, si leurs bières gelaient pendant qu'ils ont les babines bien trempées dedans! Ah! que j'aimerais ça!

Bien non, ce n'est pas aujourd'hui que ça va arriver! Ça ne me donne rien de continuer à regarder comme ça du côté du... café, le vent est encore doux comme en juillet. Voulez-vous bien me dire ce que le Bon Dieu a dans le derrière cette année! D'après moi, il a des parts dans ce... café-là, lui aussi.

Le café... Le café... Si au moins on ne servait que du café! Le café... je pense que je n'ai pas encore vu un maudit café sur les tables, depuis qu'ils ont ouvert cette affaire-là.

Le café... Chaque jour, c'est la même histoire. Vers dix-huit ou dix-neuf heures, aussitôt qu'il commence à y avoir du monde sur la fameuse terrasse, moi, la folle, il faut que je descende pour courir après mes enfants. Ils sont toujours rendus là.

Pauvres enfants! Auriez-vous aimé ça, vous autres, si, entre six et dix ans, vous aviez eu un... café comme terrain de jeu. Bien eux autres, ils aiment ça comme des petits fous. Si j'ai le malheur de les perdre de vue pendant cinq minutes...

Tenez, ça fait plusieurs fois que j'arrive comme une vraie folle sur la fameuse terrasse pour leur enlever un fond de verre de bière des mains. Tout le monde rit de les voir faire... à moins qu'ils ne rient de me voir arriver pour les chercher. Si ce n'est pas un verre qu'ils ont dans les mains, c'est un restant de cigarette qu'un autre grand fou leur a donné, juste pour le plaisir de les voir verdir sous l'effet de la fumée qu'ils doivent avaler s'ils veulent une gorgée de bière.

Quatre ans... Ça fait quatre ans que j'enferme mes enfants dans l'appartement ou dans la petite cour à l'arrière juste à l'heure où ils ont envie de courir comme des lapins, juste à

l'heure où les autres enfants profitent des soirées de l'été. Si au moins la cour faisait quinze pieds sur quinze! Mais non... dix et demi par neuf et demi; tu parles d'une cour!

Un jour, j'ai rencontré les patrons du... café.

- Tu parles d'une place pour ouvrir un... café, leur ai-je dit.

- Tu parles d'une place pour élever des enfants, m'ont-ils répondu.

- Bien, je vous dirai, messieurs, que j'étais dans le quartier avant vous et votre... café.

Là, ils me donnèrent comme réponse un verre de bière, et mes enfants sautèrent autour de moi pour l'avoir.

Ah! si l'hiver peut arriver! Même pas l'hiver. Juste un bel automne bien frisquet. Assez frisquet pour que les feuilles mortes prennent la place des verres et des cendriers sur les tables du... café. Puis juste assez chaud pour que mes enfants aient le temps de s'amuser quelques soirées dehors, libres. Juste assez pour faire rougir leurs vertes joues et faire reposer mes mortes jambes.

On m'avait averti que le café nuirait à la santé, mais là, c'est trop fort.

Texte A-15: François Morin.

"JE" SUIS "NOUS"

Dernièrement, je suis passé devant une galerie d'art je ne sais plus où. La toile dans la vitrine a tout de suite retenu mon attention. C'était une reproduction d'un tableau de Van Gogh: "Café de nuit". Elle me rappella immédiatement mes études à Paris.

C'était en 64. J'étudiais à l'Institut national des Sciences politiques de Paris. À cette époque, pour boucler mon budget, je travaillais dans un petit café dans je ne sais plus quelle rue... Je travaillais de nuit, lorsqu'il y avait moins de clients, tout cela pour éviter de me faire prendre pour travail au noir. Le travail était fatiguant mais j'avais, entre la fin de mes huit heures et le début de mes cours, la possibilité de dormir au moins six ou sept heures.

C'est par une nuit tiède de mai que je rencontrai Jacques pour la première fois. Il était assis sur la terrasse, seul dans un coin sombre. Il me commanda un cognac. Alors, pour entamer la conversation, je lui dis que j'aimais bien le cognac moi aussi. Il parut satisfait mais ne répondit pas. Lorsque je lui apportai son verre, je pus l'observer à loisir; il avait mon âge environ, et la même stature. Il me ressemblait étrangement. Lui aussi remarqua cette ressemblance. C'est à ce moment qu'il engagea la conversation. N'ayant pas d'autre client, je m'assis, sur son invitation, et je me mis à converser. J'appris son nom. Lui aussi s'appellait Morin. Cette coincidence nous poussa à chercher d'autres points communs. Nous en avions des tas. En peinture, en musique, dans les sports, nous avions les mêmes goûts. Quand il partit, il régla son addition et me promit de revenir le lendemain. Ce qu'il fit. Et, cet été-là, il revint presque toutes les nuits et nous bavardions. Au début de l'automne, nous étions devenus de grands amis.

C'est justement à l'automne que nous décidâmes de partager un appartement. Nous habiterions ensemble et sous le même nom: c'était plus amusant, c'était une sorte de jeu. C'est lui qui trouva l'appartement et qui s'occupa des formalités. Il s'inscrivit sous le nom de Jacques-François Morin.

Le jour du déménagement, j'arrivai en retard pour transporter les meubles: je n'étais jamais allé à l'appartement et il me fallut un certain temps pour le trouver. La camionnette était dans la rue mais elle était déchargée. Je montai à l'appartement. Je ne pouvais pas me tromper: c'était le seul de la maison. Il m'attendait là-haut. J'appris alors que la logeuse, qui habitait en bas, était sortie. Il était confus car il avait oublié de lui dire que nous étions deux. C'est alors qu'une idée me vint. Pourquoi ne pas rendre le jeu plus sérieux en essayant de passer pour la même personne afin de voir si les gens seraient bernés par notre comédie? Bien sûr, ce ne serait que temporaire.

Nous ne devions plus jamais être vraiment des personnes distinctes. Les gens furent bernés, surtout notre logeuse, qui était myope. Nous ne sortions jamais de la maison ensemble mais toujours l'un après l'autre. Comme nous ne fréquentions presque personne, il fut relativement facile d'être à deux Jacques-François Morin, et nous nous efforçâmes d'avoir la même voix et la même signature.

Au début, c'était très drôle, sauf qu'avec le temps nous nous sommes pris au sérieux. Lorsque nous parlions de nous,

nous disions "je", et après trois mois nous allions indistinctement au travail à l'un ou l'autre de "mes" emplois. "Je" vécus parfaitement en harmonie avec moi-même pendant tout l'hiver. J'étais Jacques-François Morin, un être double et unique à la fois, qui s'auto-suffisait sur le plan affectif, moralement et physiquement. Je m'aimais, du moins au début.

C'est au printemps que je m'aperçus que je ne m'aimais plus. J'étais en peine d'amour avec moi-même. Je ne savais plus quoi faire et me sentais déchiré.

Je conclus finalement que la séparation était le seul remède à ma détresse, mais je sentais que je ne la supporterais pas. Une partie de moi m'avait quitté. C'était la partie François, mais Jacques, lui, était resté. Je décidai à ce moment-là que désormais je ne serais plus moi mais que nous serions nous, deux êtres distincts. C'est au cours de la nuit suivante que j'ai quitté Jacques, mais pour l'avoir connu aussi bien, je savais qu'il faudrait que l'un de nous meurre pour que l'autre se sente complètement libre. C'est pour cela qu'après avoir regardé Jacques s'endormir, j'ouvris le gaz et je sortis. J'allais m'installer ailleurs. J'appris que la police avait conclu au suicide, pour Jacques, et c'en était en quelque sorte un.

C'est peut-être pour cela qu'aujourd'hui, je n'ai pas peur de la mort. Je le suis déjà en partie. Je suis mort par un printemps 65 à Paris.

C'est étrange comme une toile peut ramener des souvenirs si lointains au fond de la mémoire.

Texte A-16: Chantal Paquin.

APPRENDRE À VIVRE

Je suis là, au coin d'une rue, dans une ville qui ne ressemble pas du tout à ma ville natale. Je regarde les gens. Certains jasent, assis à une table, sur la terrasse d'un petit bistrot. D'autres sont dans le milieu de la rue. Ça semble plutôt désert comme endroit. Je me sens un peu étrangère face à ces personnes, mais je reste là à les regarder. Il est vingt-deux heures. Je suis un peu épuisée. L'avion, le décalage horaire, finalement, je sens qu'en pensant échapper à mes problèmes, je risque d'en avoir d'autres. Changer d'air n'est pas toujours la bonne solution, s'exiler, prendre un nouveau départ pour

effacer le passé. Pourquoi suis-je seule ici? Je sais, c'était ma décision: oublier. À quoi bon vouloir oublier? J'entends des rires et des gens discuter. Je voudrais tellement me joindre à eux, leur parler, me présenter. Suis-je vraiment quelqu'un? Je suis là, incapable de faire un pas, immobile, regardant tous ces gens. Soudain, j'entends des pas derrière moi. Enfin, quelqu'un va peut-être s'intéresser à moi. Il passe à mes côtés. Il ne me regarde même pas. Il avance d'un pas décidé. Il n'a pas vu que j'étais là avec ma valise. Il aurait pu au moins me demander si je cherchais un endroit pour dormir. Non, rien. Je commence à croire que je fais partie du décor. Il y a de la lumière dans les fenêtres, le ciel est étoilé, il va faire beau demain. Demain, c'est une autre journée. Les jours n'ont plus vraiment d'importance pour moi. Beau temps, mauvais temps, dans ma tête et dans mon cœur, c'est l'orage. J'ai envie de faire sortir le tonnerre qui est en moi et de crier à tous ces gens de me regarder car j'existe, je suis là. Je ne suis pas un colis que le facteur a déposé en espérant que quelqu'un le ramasse. Je ne fais rien, j'attends. Quoi? Je ne le sais plus. Je suis maintenant morte de fatigue. Mes pieds me font mal à force de ne pas bouger, et je sens mes membres s'ankyloser. Je vois toutes ces tables libres devant moi. Pourquoi ne vais-je pas m'y asseoir? Quelle est cette force qui me pousse à rester sur le coin de cette rue?

Soudain, je réussis à m'asseoir sur ma valise. C'est déjà mieux, sauf que je me sens plus petite que debout. J'ai une drôle d'impression. Je suis comme une fillette qui a perdu sa mère. Ne pouvant plus supporter l'état dans lequel je suis, je me relève. Qu'est-ce qui se passe au juste avec moi? Il faut que je réussisse à faire le vide à l'intérieur de mon être. Je ferme les yeux, prends de grandes respirations. J'attends quelques secondes et j'ouvre les yeux. Les gens sont toujours là. Ils parlent encore. Soudain, j'ai l'impression que quelqu'un me regarde et je sens une présence derrière moi. Je sais très bien que c'est impossible. Alors, je referme les yeux en espérant la faire disparaître. J'attends quelques secondes et j'ouvre rapidement les yeux. Rien à faire, je sens toujours cette présence. Je me risque donc à me retourner, mais très lentement. Il y a effectivement une présence, mais ce n'est pas un être humain. C'est un chien. Il est assis et me regarde. Il a l'air aussi en peine que moi. Je me penche et lui fait signe en tapant légèrement sur ma cuisse avec ma main. Le chien s'approche et sa queue bouge. Je le flatte un peu. Soudain, il se met à courir dans la rue. Il passe devant le bistrot puis revient vers moi trois ou quatre fois. On dirait qu'il a quelque chose à me montrer. Je décide enfin de le suivre. Je prends ma valise et marche derrière lui. Nous passons devant le bistrot et les

gens n'ont pas l'air de me remarquer plus que tantôt, mais ça me laisse maintenant indifférente car j'ai hâte de voir où il me conduira. Nous continuons un bon bout pendant que, dans la rue de pierre, il fait de plus en plus sombre. Nous tournons dans une rue où il fait terriblement noir. Par chance, le chien est blanc et je réussis à le voir quand même un peu. Soudain, le chien s'arrête en face d'une vieille maison et s'asseoit sur le balcon. Il y a de la lumière à l'intérieur. Tout à coup, il se met à aboyer comme un fou. J'essaie de le faire taire mais il continue. La porte s'ouvre et un homme d'un certain âge sort sur le balcon. Au même moment, le chien cesse d'aboyer. L'homme le regarde et lui dit: "Enfin, Noirot, te voilà!" Je ne vois pas pourquoi il l'a appellé Noirot alors qu'il est tout blanc. L'homme continue de lui parler: "Je vois que tu n'es pas seul. Qui est cette jolie demoiselle?" Je m'approche alors du monsieur et lui tend la main.

- Je me présente: Monique Perron. Je suis de passage dans la région.

- Enchanté de faire votre connaissance. Moi, c'est Henri Dupont.

Nous bavardons ainsi sur le balcon quelques minutes et, finalement, il m'invite à entrer. Je ne comprends pas très bien

ce qui s'était passé du bistrot à cet endroit, mais ce que je sais, c'est que je me sens beaucoup mieux.

J'ai passé quelques mois chez lui. Il était si gentil avec moi. C'était un peu comme mon grand-père. Il m'a fait retrouver mon bon sens. Je me sens mieux à présent, prête à reprendre la route et à retourner à la maison pour affronter mes problèmes d'une façon positive, tout ça grâce à lui, M. Dupont... J'ai appris à vivre au lieu d'exister...

Texte A-17: Louise Picotte.

SOUVENIRS DU PASSÉ

Figée dans la nuit, la terrasse d'un café d'une époque révolue. Un arrêt dans le temps dont le calme saisit. Ambiance privilégiée mise sur canevas.

Derrière les toits mansardés se chuchotent des secrets d'amoureux ou d'enfants, et le mystère est complet pour cet homme qui profite des joies du vin. Il reporte ses problèmes

au lendemain, illusion de liberté qui lui permettra d'affronter la mégère qui l'attend à la maison, bonnet de nuit bien enfoncé sur sa tête de bête. Sa vie est simple mais bien remplie par sa besogne et ses enfants, mais il sent qu'elle reste insaisissable pour lui. Le temps passe et il se console en buvant un autre petit coup.

Sur une terrasse similaire mais entourée de milliers d'autos, de lumières et de gens, des hommes et des femmes fêtent ensemble. Célibataires à la recherche de leur douce moitié, hommes mariés mécontents, petites secrétaires bien habillées, ils pavanent et l'excitation est à son comble. On parle du bon vieux temps, on fait des prédictions sur la prochaine guerre nucléaire, belle salade de conversations! Ici ce soir, demain ailleurs, pas le temps d'avoir des enfants. On bâtit, on défriche, on illumine de mille néons les façades des maisons.

Existe-t-il des havres de paix où des privilégiés vivent en accord avec la vie, où la nature n'est pas trop défigurée? Certains villages, dans les campagnes, réussissent à s'arrêter, par les souvenirs de leurs vieux, par des maisons conservées jalousement, à donner un certain aspect de calme à cette vie si excitée. Des gens s'accrochent à des idées vieillottes avant

d'être absorbés par l'automatisation de tout. Concilier les souvenirs et la vie que l'on mène est une façon de ne pas oublier les êtres aimés ainsi que les époques révolues.

La noirceur d'un chemin et la peur d'une ruelle ramènent l'homme à une vérité qu'il se cache: sa vulnérabilité. Il s'entoure de murs, de gens, il édifie sa prison bien solidement. Ainsi, ces petits bistrots innocents d'une autre époque, où les rues étaient sombres et les gens moins compliqués, détenaient peut-être la vérité en laissant le temps passer pour passer.

Texte A-18: Luc Saint-Louis.

CAFÉ CAFÉLA

Les gens y venaient de partout. Ils accouraient pour y voir leurs plus grandes idoles. Les étoiles naissaient toutes là. C'était l'attraction de l'heure, la fierté de la ville: le "Café Caféla". D'une simplicité incroyable, les deux étages de celui-ci étaient remplis tous les soirs. La foule s'amassait sur les deux terrasses et écoutait attentivement ses chanteurs préférés.

C'étaient les beaux jours, les jours d'affluence.

Seulement, il y avait déjà treize ans que l'on n'avait plus vécu cette effervescence. Toutes les étoiles s'étaient éteintes du même coup. Un gros camion, conduit par un inconnu, s'était un jour lancé sur nos idoles. Quelle consternation! Les admirateurs venus des quatre coins de la ville avaient été en deuil pendant plusieurs mois. Puis, le "Café Cafèla" perdit de sa popularité, ne produisant plus d'artistes fantastiques. La raison de vivre de plusieurs était morte. Bientôt, le café n'accueillit plus que les ivrognes du quartier. Autant il avait été le paradis des beaux jours, autant il était devenu l'endroit à éviter. Le propriétaire n'avait plus l'argent nécessaire à l'entretien de la charpente, et les lieux dépérissaient considérablement. "Le balcon tient encore", disait le gérant, donnant ainsi une excuse aux dirigeants de la ville pour ne pas fermer l'établissement.

Le soleil ne brillait plus au "Café Cafèla". On perdit tout espoir. Rendu au bout de ses peines, le propriétaire ne donna plus qu'un mois au café. Rien ne semblait pouvoir stopper la fermeture.

Quelques jours seulement avant la fin du rêve, un jeune garçon, nouveau au café, était assis à une table. Il semblait pleurer et être étouffé en même temps. Les yeux et les mains fermés, la bouche crispée, il gesticulait sur sa chaise comme un mannequin que l'on secouerait. Le gérant comprit tout de suite... Il se précipita vers lui et lui donna une violente tape sur les fesses. Le garçon se mit aussitôt à chanter d'une voix exceptionnelle, sidérale, une voix qui fit vibrer toutes les tables et les chaises de la terrasse.

"Une étoile est née", cria le gérant, qui ne put contenir sa joie. Il fit aussitôt le tour de la ville, appellant les habitants qui accoururent en grand nombre. Celui-ci, très prévoyant, se souvenant des événements survenus treize ans auparavant, fit chanter le garçon sur la terrasse du bar et installa la foule dans la rue. Mais la rue entière ne fut pas assez grande et il fallut placer le reste des milliers de spectateurs un peu partout.

Cela faisait treize ans que l'on n'avait pas vu cette effervescence...

Texte A-19: Fabien Sarrazin.

MONSIEUR X

Monsieur X, écrasé sur sa chaise, le regard fixe, songe. D'un geste brusque, Monsieur X se retourne la tête. Le serviteur se penche vers lui, le regarde, puis va s'asseoir de l'autre côté de la table placée devant Monsieur X. Le serviteur prend un grand pichet d'eau glacée et en verse un verre à Monsieur X qui, d'un ton nostalgique, lui répond: "Non, merci, pas pour l'instant". Le serviteur, d'un ton léger, ajoute: "Non, Monsieur X, ceci est gratuit". Monsieur X essaie, de toute sa volonté, d'ouvrir la bouche afin de dégager cet atroce désir scellé entre deux murailles à l'intérieur de sa gorge. Le serviteur le fixe dans les yeux et lui dit: "Monsieur X, vous avez un sérieux problème, vous êtes mort, Monsieur X, vous êtes mort avec le passé depuis qu'un évènement s'est produit dans votre vie et peut-être dans un endroit précis. Vous vous y êtes accroché. Monsieur X, la seule aide que je puisse vous fournir pour l'instant, c'est de vous dire de retourner à cet endroit précis où cet évènement s'est produit, et revenez me voir dans une semaine, disons mardi vers cinq heures". Aussitôt, la secrétaire fait irruption dans le bureau. Le

psychologue se lève et se dirige vers sa secrétaire. Tous deux échangent quelques mots puis le psychologue remercie Monsieur X de sa visite en lui serrant la main. Monsieur X se lève lourdement de sa chaise, paye sa visite, et quitte le bureau de son seul confident: son serviteur.

Quelques jours plus tard, Monsieur X s'installe à une table, le regard fixe et songeur. D'un geste brusque, il se retourne la tête, et un serviteur se penche vers lui en disant: "Qu'est-ce que vous désirez, Monsieur X? Notre spécialité aujourd'hui: la brochette aux oignons". Aussitôt, une explosion se produit à l'intérieur de la gorge de Monsieur X, qui empoigne un couteau et transperce le serviteur en criant: "En te tuant, amant de la femme qui m'a quitté, je viens de naître à une vie nouvelle". Puis il quitte le grand café à tout jamais.

Texte A-20: Marc-André Whipp.

CELLE QUI SE RAPPELLE

Je me rappelle...

C'était sur ce tapis de pierres que je sentis l'avenir frapper.

J'étais en voyage de noces.

Ce voyage s'est imprimé en mon corps. Il a su mettre à nu mes croyances les plus fortes par l'étrangeté que j'éprouvai à les savoir présentes.

J'avais été saisi par l'impact émotif que jadis Galilée ressentit au moment où il découvrit la rondeur de la terre. À vrai dire, il avait vu dans cette rondeur sa femme.

Et puis moi... j'étais avec elle!

Elle me parla longtemps.

Nous étions assis à cette table de café où l'environnement morose m'apparaissait ludique.

Elle me parla d'un enfant qui l'avait fait souffrir. Elle me parla de ses larmes grosses comme des pilules qui perforèrent la table où elle était assise ce soir-là.

Elle souffrait.

Le choc m'apparut loufoque.

Depuis cet événement, elle avait su prendre la distance vitale. De toute évidence, je pouvais sortir des siècles et courir derrière elle. Je manifestais une écoute religieuse quand elle parlait et ça lui faisait du bien.

Elle me dit qu'elle n'avait jamais vu l'enfant naître et qu'il était dans sa tête.

Au moment où je compris clairement le fond de ses dires, les murs de la terrasse du café étincelèrent d'un jaune aveuglant, comme si l'intensité du "flash" que je venais d'avoir éclaboussait murs et plafonds.

Revenu à moitié à mes sens, je vis un sourire intense et profond se dessiner par de fins traits sur sa figure puis, me relevant la tête, mes yeux figèrent face à son regard chaleureux fixé sur moi depuis quelques secondes déjà.

Je me souviendrai toujours de ces quelques secondes.

La nuit ensoleillée d'étoiles répondait intimement à la force qui l'habitait. Des musiciens, venus enrichir le cœur des couples avoisinants, jouaient à ce moment la neuvième symphonie de Beethoven. "Sacré Beethoven! toujours là au bon moment!"

Je ne touchais plus le sol. J'étais victime, et, pour la première fois, j'étais content d'être victime.

Je la regardais toujours.

Elle n'avait rien d'une beauté à qui tout homme divorcé aurait proposé le mariage. Non!

Les passants marchaient, décontractés, sans prétention, et les bruits anodins ne couraient pas les rues. C'était tranquille et la soirée nous appartenait. Seuls.

En la regardant, je revivais un tableau de Van Gogh où un "Café de nuit" m'avait reposé l'esprit.

Les couleurs sombres et tamisées, la chaleur, le contexte tranquille et détendu que proposait l'œuvre m'inclinaient à lui

porter un profond respect.

Je ressentais la même chose avec elle.

Lorsque je lui fis part de ma comparaison sentimentale entre l'œuvre et elle, elle se mit à rire.

Incommodé, je lui demandai ce qui la faisait rire.

Elle me confia que le café où nous étions était le modèle dont s'était servi le peintre pour exprimer sa rencontre avec la femme qu'il avait le plus aimée.

Je me retournai donc pour vérifier ses dires.

J'escaladai du regard tous les murs et plafonds, toutes les tables, les chaises, les rues, les maisons aux alentours, pour me rendre compte que c'était bien vrai.

J'éclatai de rire. Je riais, je riais, je me sentais tout drôle d'avoir eu cette référence pour le moins fortuite et de m'y retrouver sans me rendre compte. Lorsque j'essuyai mes larmes, elle n'était plus là. La table était toute trouée de mon

côté, comme si des pilules y étaient passées au travers.

Je cherchai, je cherchai, et je ne l'ai jamais retrouvée.

Une semaine après, je pris l'avion et revins en Amérique.

Il y a dix ans que cela s'est passé, mais, dans moi, tout a été vécu hier.

Lors d'un encan, j'ai vu la peinture. Je l'ai achetée. Maintenant, elle repose au-dessus du foyer (un endroit chaud).

Quant à la femme que j'ai mariée ensuite, elle m'a pris pour un fou lorsque, dans le motel, je lui ai raconté ce qui venait de se passer.

On vit toujours ensemble.

J'ai ma chambre, elle a la sienne.

On se parle peu. Que des causettes. Mais, après tout, je suis assuré qu'elle, au moins, n'est pas sur le point de disparaître...

Texte B-1: Martin Bouchard.

CRITIQUE

Là, j'ai un blanc de mémoire. Car le texte est carré et plat. Ce que je suis en train d'écrire n'a aucune cohérence et c'est vraiment de la merde remplie de mots sans sens et vulgarisés. Je n'aime absolument pas ce texte car il est rempli de fautes de français. Le mot "Blanc" revient trop souvent et est carrément incompréhensible. Et je termine avant de dire d'autres conneries.

BLANC

Le Blanc du Blanc est carrément Blanc comme un Blanc est Blanc. Broyer du noir vous en Blanc dans votre vie. Le Blanc éclatant est salissant par mauvais temps. Maintenant, je dis Blanc comme un nègre et noir comme un drap. Le Blanc du Blanc est Blanc en grand le sacrament. Le Blanc est fendant et il ment en reflétant. Les Blancs sont blêmes. L'étude du Blanc, c'est renversant comme un verre sur le bord de la table. Blanc

comme le bateau dans l'eau Blanche et bleue. Okay! Okay! C'est assez! Okay! Okay!

Texte B-2: Alain Bourassa

CRITIQUE

C'est un texte sans valeurs profondes mais qui contient beaucoup d'imagination. On peut se laisser aller à de la rêverie profonde en le lisant. Je ne peux dire si je l'ai aimé ou non. Il ne m'a pas atteint assez pour ça. On aurait intérêt à le retravailler un peu mais dans le cadre d'une étude sur la couleur blanche il est correct. J'aurais préféré une étude sur la couleur noire. C'est une question de goût. Après mûre réflexion, je crois qu'il m'a quand même amusé assez pour que j'écrive sur lui, même si cela a ruiné le texte.

ÉTUDE SUR LE BLANC

Ceci est une étude sur le blanc. Le blanc est la couleur de la pureté et de la virginité. C'est pourquoi la Vierge Marie était vêtue de blanc (même si l'on sait, dans le fond, qu'elle était une vraie salope). Le même phénomène se reproduit dans "Star Wars", où les héros virginaux (que nous ne nommerons pas) ne peuvent baiser ensemble étant frère et sœur. Les papes sont aussi vêtus de blanc, question de propreté sans doute, car peut-on imaginer un pape qui serait sale! Et même la neige est blanche, elle qui est pourtant pleine de déchets acides et de pollutions diverses. Le problème du blanc, c'est qu'on y attache trop d'importance. S'il n'avait jamais existé, le problème aurait vite été réglé, jusqu'à ce qu'un idiot invente un jour cette couleur. Je crois même que la meilleure étude sur le blanc serait de remettre une page blanche et de s'amuser avec elle. Le blanc étant inutile, on y trouverait au moins différents usages! Et si ce texte ne se termine pas de façon cohérente, c'est que j'ai trouvé un autre usage au blanc: il s'agit du blanc de mémoire. Merci de m'avoir lu!

Texte B-3: Paul Choinière.

CRITIQUE

Superbe! Inespéré! Rien de semblable depuis les tableaux blancs de Mondrian, depuis les carrés noirs de Kline, depuis les collages de Picasso et les montages d'Ammahock! Inclassable, fantastique, et, je le répète: adajio, andante, Chevrolet Belair quatre portes. Je vous le dis, les petits: courez chez l'éditeur et arrachez-lui des mains ce texte sans lui dire merci; kidnappez l'auteur pour l'avoir juste pour vous. Son orthographe (ça vaudra des sous dans un an) défaite en petits morceaux et recomposée en roman, c'est (et je le répète) le scandale du siècle, l'osmose de la littérature et de l'informatique, la peinture à numéros, les chansons de Pierre Lalonde, les meilleurs biscuits importés, Dostoievski, de Beauvoir, Sartre, Charles Dutoit, Fellini, le Collège Saint-Antoine, mon cousin, ma cousine, ma sœur et mon éventuelle belle-maman! Et tout ça, ce n'est que pour la lecture; à la relecture, c'est pire encore, car tout ceci n'y est plus.

THE BIG RED ONE

une il fois il fois fut non était une il une fois un grand bois dans beau mère gai qui bois téléphone grand mère mère ville village pas que grand faim et petit ennui de beurre pot foin galettes venir chaperon petit mère rouge beurre panier petit va petite rouge mère galettes quand beurre avait attention méchant bois rouge chantant petit petite rouge chanson pour bois fleurs ruisseau nuage bleus senteur ciel bonheur loup loup (oui oui) bonjour rouge petit gros bonjour eh! do doing after what galettes petit bois dew grand rouge mère soleil après midi grand mère non pas mes yes eh! oh! save up son doing grand mother yeah! (yeah! yeah!) bye good little red bonjour gros sale rien oh what rien continue rouge dans bois panier senteur galettes chanson grand mère steak house poêle couteau caca vite halloween comme vieille peau et l'on file l'autre savoir comme pas doucement mère grand comme l'autre oui oui better comme mieux ça mieux comprendre galettes pour moi yeah! la paix far from here exit chaperon mieux vite je cours manger j'échappe mort sauvée par moi santé bonheur prospérité the end par le biais du très gros méchant loup peut-être blanc silence et silence encore silence

Texte B-4: Diane Forget.

CRITIQUE

À Monsieur Jean Tessier,
Critique de films,
"L'Écho du Sud",

Vous décrivez, Monsieur, le film "Johnny s'en va en guerre" comme une vulgaire et banale réalisation. De même, et je cite textuellement vos paroles, vous le qualifiez de grotesque: "Trumbo n'a pas atteint son potentiel, il s'est trop souvent éloigné de son sujet. La guerre et ses atrocités ne semblent pas présentes. Trop de flashbacks donnent l'impression de ne plus savoir où l'on en est". Pour ma part, cher critique, je trouve que votre imagination et votre créativité étaient sûrement défaillantes quand vous avez regardé ce pur chef-d'œuvre.

Vous êtes également injuste par vos insinuations burlesques au sujet du jeu des comédiens et comédiennes. Betty Askin et Bill Bosky sont en effet de merveilleux acteurs. En fait, si j'étais vous, je m'offrirais une autre occasion de voir

ce film. J'ai souvent lu vos critiques dans le journal "L'Écho du Sud" et votre réaction me surprend beaucoup.

À bon entendeur salut,

Diane Forget

Une lectrice assidue.

"JOHNNY S'EN VA EN GUERRE"

Dimanche soir, Radio-Québec présentait dans son horaire un film de Dalton Trumbo intitulé: "Johnny s'en va en guerre". Ce film a été réalisé en 1971 avec un maigre budget de deux millions de dollars. C'est le seul et unique film qu'a bien voulu nous donner Trumbo. Bien qu'il n'y eut aucune interruption publicitaire durant la projection, celui-ci n'en comportait pas moins d'interminables longueurs.

Une certaine lassitude s'est emparée de moi. Tout avait l'air truqué pour les caméras. Trumbo n'a pas atteint son potentiel, il s'est trop souvent éloigné de son sujet. La guerre et ses atrocités ne semblent pas présentes. Trop de flashbacks

donnent l'impression de ne plus savoir où l'on en est. Le jeu des comédiens sonne faux. Betty Askin, dans son rôle de Katy, n'est pas à la hauteur de son personnage. Elle démontre une retenue excessive. Trumbo, qui signe la mise en scène, ne sait absolument pas mettre en valeur le talent de ses comédiens.

Pour ce qui est de Bill Bosky, le Johnny infirme du film, l'impression qui s'en dégage me laisse perplexe. Ce personnage supposément atrophié par un obus ne correspond pas la plupart du temps à une image réelle.

Côté technique, par ailleurs, trop de flashbacks nous font oublier l'essentiel: la guerre. À certains moments, l'on se demande où tout le monde en est rendu. Le passé, le présent, le futur, les rêves, les cauchemars causés par la morphine: c'est le chaos total.

Jean Tessier,
Critique de films,
"L'Écho du Sud".

Texte B-5: Brigitte Garneau.

CRITIQUE

Cher Monsieur,

J'ai lu le texte que vous m'avez envoyé et je le trouve aussi absurde que mauvais. Du début à la fin, il n'est absolument pas clair, et il ne veut vraiment rien dire. Le vocabulaire y est très pauvre et il n'est décidément pas assez long, sans compter que les idées qu'il véhicule sont infantiles. Je sais qu'il est très difficile d'écrire un texte, mais lire un texte comme celui-ci, c'est comme lire une feuille blanche. Je suis persuadé que je vous ai vexé, mais, éventuellement, essayez d'utiliser un vocabulaire beaucoup plus riche, avec, en passant, des titres un peu plus originaux. Par contre, je demeure convaincu que vous avez quand même un peu de talent pour la littérature, et, par conséquent, je vous souhaite la meilleure des chances pour les textes qui viendront.

Bonne écriture,

M. Critique.

P.S. Comme vous l'aurez très bien compris, nous ne pouvons malheureusement pas éditer votre texte, et, à votre place, je n'existerais pas trop. Merci!

LE PARC

Un enfant s'amusait tout seul dans un parc. Il aimait beaucoup celui-ci et quand il était temps de partir, il faisait une énorme crise chaque fois. Sa maman n'aimait pas beaucoup cela, car quand il faisait ces crises, le soir, il faisait toujours pipi au lit et elle était obligée de laver les draps salis. En fait, elle se fâchait toujours après son petit garçon, jusqu'au jour où le petit gars commença à détester ce parc car il avait grandi et avait alors vingt-huit ans. Un jour, il tomba amoureux d'une jeune fille du même âge que lui, mais qui, elle, aimait encore le parc. Il fallut donc qu'il lui fasse croire que lui aussi aimait le parc, et, tous les soirs, ils se promenaient à travers les petits camions et les petites autos qu'il avait laissés dans le carré de sable. Un jour, ils décidèrent de se parler plus sérieusement, et ils décidèrent de ne plus aller dans le parc. Maintenant, tous deux sont raisonnables et ne fréquentent

plus du tout cet endroit. Ils se sont mariés et vivent heureux, entourés de nombreux petits enfants, qui, eux, font encore des crises pour pouvoir jouer dans le parc qu'on vient tout juste de construire derrière leur belle petite maison, derrière leur charmant petit nid.

Texte B-6: Nathalie Gauthier.

CRITIQUE

Ce texte me semble fort incomplet. On attend toujours qu'il s'y passe quelque chose, mais le ton reste égal et la déception nous gagne. Cela semble dû au fait que l'auteur, manquant d'imagination, aurait écrit au bon gré de la plume, sans pour autant réussir à attiser le moindre intérêt.

On commence à le lire et le vide apparait tellement grand que l'on finit par s'y perdre tout à fait. Il reste cependant une étincelle qui nous empêche d'arrêter avant la fin. Cette étincelle, on ne la voit pas comme telle, du moins pas dans une phrase qui serait recherchée ou dans une idée du discours qu'il

serait intéressant d'exploiter. Non, rien de tout cela, seulement une étincelle d'intérêt que l'on ne saurait rattacher à quelque chose de vraiment précis. Seulement, elle y est, cette étincelle, puisqu'on termine le texte sans avoir même songé à s'arrêter avant d'y voir le mot final.

Je perçois dans ce texte un talent certain, mais que l'auteur exploite plutôt mal.

RÉFLEXIONS

Après trois ans à peine, je commence déjà à m'interroger sur les raisons qui m'ont poussée à épouser un tel homme. J'entends par raisons celles qui me sont personnelles. Jusqu'à présent, il ne m'est venu à l'esprit que celles que m'ont si bien fournies ma famille et mon éducation. J'étais amoureuse de lui, certes, mais n'étais-je alors pas encore consciente que ces sentiments sont éphémères et que l'amour éternel promis par les diamants de chez Birks n'est qu'une machination de "marketing"? J'ai toujours été persuadée que les histoires d'amour ne duraient qu'un temps, pourtant, et j'étais la

première à m'esclaffer lorsque j'entendais la publicité de cette bijouterie. Me serais-je laissée prendre à leur jeu inconsciemment? Finalement, n'ai-je pas agi comme il le désirait en achetant leurs ragots?

En vérité, cet acte va beaucoup plus loin que la simple influence de cette publicité-bidon. La responsabilité de mon acte relève de quelque chose de plus précis, soit d'un amoncellement de justifications diverses, soit d'un déterminisme incompréhensible pour mon esprit.

Si je me retrouve dans cette situation d'ambiguité, c'est, il me semble, que je m'éveille d'un rêve de plomb où je n'ai été maîtresse de rien.

Je ne peux concevoir le fait que la vie m'ait amenée sans que je m'en aperçoive à travers ses chemins, et sans que je ne me sois jamais interrogée davantage sur ceux qu'elle me poussait à prendre.

Plusieurs fois, je me suis sentie impuissante face à tous les événements qui m'entouraient, comme si j'étais guidée à travers le monde par un magnétisme contre lequel je n'étais

absolument pas capable de réagir, un magnétisme qui décidait de tout, même de m'empêcher d'appliquer les lois de ma propre moralité, en me forçant à agir à l'opposé de mes pensées.

Ce fameux principe m'a poussée dans les bras de cet homme, au point de m'unir à lui par un contrat, contrat que je considérais avant comme étant tout à fait hors de question. Je suis demeurée sur mes positions à ce sujet, mais voilà pourtant que je suis mariée!

Ce magnétisme, je n'arrive pas à le cerner, à en voir la forme. Si seulement j'arrivais à distinguer quelques-unes de ses caractéristiques, je pourrais l'apprivoiser et ainsi me rendre la possibilité d'un nouveau contrôle sur ma personne.

Qu'il me soit permis de penser et qu'il me soit impossible d'agir en fonction de mes raisonnements, voilà ce qui me rend de plus en plus la vie impossible.

Je suis libre de mes pensées mais esclave de mes actes; corps et esprit sont déconnectés et agissent à l'opposé.

Depuis longtemps, je n'aime plus mon mari (comme ce mot sonne affreusement à mes oreilles). Je savais que cela se produirait un jour, je ne suis pas surprise, mais je me demande ce que je fais dans cette situation.

Au fond, ce qui me préoccupe n'est pas tant le fait d'être mariée comme de savoir ce que, arrivée où j'en suis, je ferai. Qui sait ce qui m'attend, impuissante comme je le suis à décider de mes actes les plus définitifs?

Où est-ce que tout cela va me mener?

À quoi bon décider de ce que demain sera si ce n'est que pour me voir agir différemment de ce que j'aurai planifié?

Tant pis! Je n'aurai qu'à me laisser aller à contre-courant des vagues jusqu'à ce que s'amorce l'union ou l'explosion fatale de cette distorsion qui m'habite.

Texte B-7: Manon Goudreau.

CRITIQUE

Ce que je vois me semble dépourvu de signification, sans queue ni tête, sans raison d'être. C'est étrange mais ce texte sans début et sans fin m'amuse et me rend perplexe. Il ne semble avoir aucune justification. Il flotte dans ma tête. On devrait le réécrire d'une autre façon, mais cette fois avec des mots tout au long. Ce texte tout blanc semble être le néant, et, pourtant, il peut être perfection pour le penseur ou le rêveur. Il est étrangement vague, sans contexte, sans idées, mais au fur et à mesure que mes idées passent, il semble s'animer de pensées de tous les degrés. C'est amusant de voir qu'un texte de la sorte peut correspondre à plusieurs pensées, et, quelques instants plus tard, chavirer, provoquer d'autres sens et d'autres pensées. Ce texte si joli, si fermé, est un néant que tout viole, et qui s'anime avec les mots que l'on veut bien. Il peut tout dire et il peut ne rien dire, il peut être néant ou pas de géant pour l'humanité entière. Voilà un écrit qui tient du blanc, le blanc couleur d'hiver, de neige, de pureté, de voiles, de nuages, d'océan, autant d'éléments qui se trouvent en son sein.

TOUT BLANC

(...) C'est tout blanc. Par moments, c'est tout blanc. Une feuille blanche parsemée de flocons, sans mots, sans raisons. Une feuille blanche dont les idées se sont envolées. C'est tout blanc, c'est l'hiver. Une pensée m'a traversée: c'est tout blanc, c'est l'hiver, et j'ai vu passer un nuage polaire, un océan tout blanc devant un banc d'éperlans. Une montagne piquée de blanc s'est promenée au fond de l'océan. J'ai rêvé un instant qu'un flocon géant, en un ultime instant, se jetant du haut de l'océan, avait recouvert d'un manteau tout blanc le monde. Tout frais, tout fringuant, ce blanc, ce néant, l'espace d'un instant frigorifiant, m'a laissé un blanc bien pesant sur mon banc d'éperlans. J'ai vu passer dans le blanc du ciel un monde blanc, des oiseaux tout blancs, et un grand vaisseau fait de bois blanc. Il a franchi l'océan blanc et vu le monde des blancs poursuivre mes éperlans par monts et par blanc. Un grand dauphin blanc, dansant dans le vent, jonglait avec les flocons du néant. Une porte toute blanche s'est ouverte sur les éperlans tout blancs. Une fantaisie, si jolie, toute de blanc vêtue, danse un grand ballet blanc sur un balai blanc. Un homme d'hiver est passé, blanc comme neige, tout égayé d'un blanc de gaieté. C'est arrivé sur le blanc balcon et sur le perron blanc d'un joli

appartement, couleur de flocon. J'ai vu, du ciel tout blanc, un enfant jouant dans le vent avec le blanc de l'hiver. Un petit banc parlant et blanc volait sur les ailes du vent. Une feuille est partie au Missouri pour en sortir avec plus de blanc. C'est amusant, le tout blanc. Un flocon descend sur un vélo et atterrit sur un bateau blanc qui s'en va à Paris chercher des amants. C'est tout blanc, la jument, le compartiment, le ciment. Dans la cave au vent, le vin blanc dort bruyamment. J'ai aussi vu un papillon blanc et un grand oiseau blanc nageant dans un étang, et un ruisseau où s'est baigné le blanc destrier de la féérique fée blanche. C'est tout blanc, le vent, c'est tout blanc, le sang. J'ai entrevu et vu un siècle tout blanc et un faucon blanc est parti, est resté sur le vent pour se poser sur un petit pin blanc. Je me suis amusée mais j'ai surtout pleuré en dormant sur un plan, tandis que le jour jouait avec le mitan. J'ai marché solidement, vacillant dans le blanc de l'enfant tout blanc et grand. En souriant, un autre enfant du clan s'est mis à pleurer de sa gaieté désormais blanche. Un jour, j'ai dévié du blanc pâté que j'ai mangé. J'ai vu passer le blanc bébé que la gentille dame blanche a apporté au chevalier du destrier blanc qui a décidé que tout l'été blanc serait fêté par des gens qui porteraient du blanc. Son blanc château, toujours bien astiqué, est décidément saisissant. Et j'ai entendu la vue d'un habitant

blanc d'un nuage des blancs océans dire sur un papier blanc ce que dirait le blanc du vieil enfant blanc des neiges immaculées d'antan...

Texte B-8: Martine Guindon.

CRITIQUE

Ce texte ne rime à rien. Il est vide. Son contenu est déroutant. Il coule, il roule, mais pour ne déboucher que sur un vacuum. Il est trop court, trop bref. Je vois mal ce que je pourrais en dire. C'est l'impasse la plus totale. Le néant s'y imbrique avec le néant. C'est peu, je sais, mais comment aller plus loin? Je ne vois pas. Je n'y vois rien d'autre. Son thème, c'est rien.

RIEN

Rien. Il n'y a rien. Un cerveau vide. Un cerveau vraiment vide. Voilà ce que je suis. Et savez-vous ce que l'on demande à mon

cerveau? D'écrire. Écrire. Écrire n'importe quoi mais quelque chose, une histoire, de préférence, avec ses torrents d'actions et ses nombreux personnages. Comme si un cerveau vide pouvait écrire quelque chose de sensé. J'ai une feuille blanche et je dois la noircir. Je trouve que c'est beaucoup demander. Quelquefois, comme chacun le sait, nous n'avons vraiment rien à dire, rien à raconter. Je vois parfaitement le ridicule dans lequel je suis, mais qu'est-ce que je peux y faire? Le monde entier n'est-il pas lui aussi ridicule? Tous les humains ne sont-ils pas ridicules? Vous penserez sûrement, lecteur, que je n'ai aucune créativité et aucune espèce d'imagination! Non. Détrompez-vous! Je crois sincèrement que je suis capable d'inventer des choses extraordinaires, mais pas toujours et pas n'importe quand. Mais enfin, puisque je n'ai rien d'intéressant à écrire, aussi bien s'arrêter ici plutôt que de divaguer et de s'excuser.

Texte B-9: Sylviane Houle.

CRITIQUE

Nous faisons ici face à un cas-problème. Ce jeune auteur démontre de toute évidence une certaine maladresse pour s'exprimer et pour communiquer.

Je serais prête à parier qu'il s'agit là d'une jeune dans la quinzaine et en pleine crise d'adolescence. Elle doit souffrir d'une grande timidité. Elle a peut-être aussi trop de choses à dire. Elle s'embrouille, devient nerveuse, et, finalement, décide presque d'abandonner. Elle veut mais ne peut pas. Tout, pour elle, doit avoir l'air de se bousculer à la sortie, au moment de poser son crayon et d'écrire une première lettre.

Son style est très confus et ses structures de phrases pour le moins évasives... Elle doit chercher quelque chose... quelque chose à dire...

UNE SOIRÉE À COMPOSER

Étendue sur mon lit, confortablement, je pense... je pense... à mon scénario... à mon devoir de mathématiques qu'il faut que je remette dès demain... à mon professeur d'histoire qui me fait mourir... aux laboratoires qui viendront... au prochain examen... et surtout à l'excellent film de ce soir à Radio-Canada: "Le bal des vampires". Vous, allez-vous au cinéma, Sœur Rhett? Regardez-vous des films? J'imagine, en tout cas, que vous connaissez sûrement celui-là.

- Allo! Mais qui est-ce qui parle?

- C'est Pierre...

- Oh! Ne cause surtout pas trop vite. Je vais écrire tout ce que tu vas me dire. Comme ça, j'aurai moins de paragraphes à composer...

Mais il parlait trop vite. Je n'ai malheureusement pas pu le suivre.

Bon, à présent, il y a mon frère qui m'appelle... Il faut que j'y aille parce que c'est moi qui garde ce soir. Pauvre Ti-Zoune! Il me demandait de corriger ses fautes d'orthographe dans ses dictées! Je lui disais que ce n'était pas nécessaire, et que sa

maîtresse n'allait surtout pas le chicaner. Je lui disais qu'il n'avait pas besoin de savoir bien écrire pour aller loin dans la vie, en me citant même en exemple.

Mon frère, je le trouve très intelligent. Parce qu'il a compris tout de suite. Et, entre vous et moi, Sœur Rhett, c'est vrai que j'ai raison, hein?

Mais j'arrête ici puisque je trouve que j'ai suffisamment écrit, tout en continuant de penser sans cesse à vous, Sœur Rhett.

Texte B-10: Marc Howard.

CRITIQUE

Premièrement, cette thèse sur "L'impuissance sexuelle chez les pingouins d'Alaska", du professeur Von Stephasen Pilanovich, m'est apparue des plus loufoques. Mais après avoir relu cette brique de 773 pages, je me mis rapidement à comprendre l'ampleur et surtout l'importance d'un tel sujet. En fait, pour

résumer, disons que l'impuissance existe chez le pingouin car l'habitat de celui-ci se trouve dans les pays dits nordiques et le grand froid endommagerait les organes mâle et femelle. Selon Von Stephasen Pilanovich, également, c'est ce qui expliquerait qu'il n'y eut jamais de surpopulation chez les Inuits. Autre constatation intéressante: Von Stephasen Pilanovich s'est lui-même déguisé en pingouin sans avoir trop de misère à s'intégrer au groupe, et, au bout d'une semaine, il s'est retrouvé stérile.

L'IMPUISSANCE SEXUELLE CHEZ LES PINGOUINS D'ALASKA
RECHERCHE DE VON STEPHASEN PILANOVICH
PROFESSEUR DE BIOLOGIE À L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

EXTRAITS DU CARNET DE BORD

- 5 octobre 1980.
J'ai trouvé l'idée magnifique. J'essaie maintenant de trouver des fonds pour cette thèse qui devrait nécessiter une expédition d'un an.

- 9 octobre 1980.

Je me suis acheté un habit de moto-neige et aussi un beau déguisement de pingouin.

- 13 octobre 1980.

Je suis déjà à Mirabel. Je prends un vol pour le Yukon, et, de là, des traineaux tirés par des chiens. Quelques chercheurs et quelques Inuits m'attendent avec impatience.

- 14 octobre 1980.

Jeff, diplômé de l'Université de Toronto, m'accueille à bras ouverts. Nous avons déjà travaillé ensemble. Il fait 25 degrés sous zéro et ma moustache est toujours blanchie par le froid de ces régions. Je devrai cependant m'habituer car je vais rester ici au moins trois ans.

- 16 octobre 1980.

De la neige, rien que de la neige blanche, blanche, froide, froide. Je couche maintenant avec les "huskys", ces gros chiens poilus. Un grand Inuit un peu efféminé me propose de me réchauffer. Il me regarde souvent avec ses yeux amandes qui reflètent le soleil. Son sourire hardi cache quelque chose de malsain.

- 19 octobre 1980.

Enfin! J'aperçois au loin l'objet de ma thèse courir: les pingouins (ces petits êtres noirs et blancs). J'ai sorti mes jumelles pour regarder ces magnifiques oiseaux marins.

- 21 octobre 1980.

L'expédition de cinq jours en traineau sauvage est finie. Jeff a voulu que je me sente comme dans le far-west dans cette antiquité de traineau. Mais dorénavant, tu te promèneras en moto-neige Honda 3000. Nous venons d'arriver à York Town River. Jeff m'explique que même durant l'été, la rivière qui se trouve ici gèle quelques jours.

- 22 octobre 1980.

Je me repose du long voyage.

- 25 octobre 1980.

Je prépare fébrilement mon matériel d'observation pour ma thèse sur les pingouins.

- 27 octobre 1980.

J'ai repéré un groupe de pingouins à cent kilomètres au nord de la ville. Je vais étudier ce groupe dès demain.

- 28 octobre 1980.

Il y a maintenant douze heures que j'attends qu'une relation sexuelle se produise mais il n'y en a pas. Je suis déçu. Et est-ce que l'impuissance éliminerait toute forme de désir?

- 30 octobre 1980.

J'attends toujours blotti dans l'igloo. Je me rends même compte que les pingouins mâles se regroupent ensemble, exactement comme les gars de n'importe quelle taverne du coin.

- 2 décembre 1980.

J'ai fouillé dans ma documentation et j'ai trouvé que ce n'est pas encore la saison des amours. Quel imbécile! Elle est généralement au mois de mars. Je devrai donc me préparer davantage.

- 15 décembre 1980.

Tout en attendant avec impatience le mois de mars, je capture avec beaucoup de prudence des spécimens de la race des alcidés. Mon travail, pour l'instant, consiste à prendre en note l'envergure des ailes, déterminer le sexe et examiner les organes sexuels avec attention.

- 1er janvier 1981.

Maudits pingouins! Maudits Esquimaux! Passer les fêtes ici, ça n'a pas un... (le mot qui suit est censuré) de bon sens!

- 28 janvier 1981.

Les fêtes se sont bien passées. Tous les autres étaient ivres à mort mais je suis resté sobre (ou presque) parce que je suis un savant digne.

- 27 février 1981.

On me dit que les pires froids sont passés. Actuellement, il ne fait que 35 degrés sous zéro, ce qui est très chaud pour ce temps-ci de l'année. Le mois de mars approche. Je dois repartir en expédition pour un mois.

- 1er mars 1981.

Pas possible! Je viens tout juste de voir une relation sexuelle, la première depuis que j'observe. L'acte a duré exactement 4,5 secondes et fut extrêmement rapide. Cette rapidité joue-t-elle un rôle important dans l'apparition de l'impuissance ou encore sur le taux de natalité?

- 3 mars 1981.

Migoui, l'Inuit qui m'escortait pour cette expédition, est parti avec tous les bagages et toute la nourriture. Il ne m'a laissé que mon carnet et mon habit de moto-neige.

- 7 mars 1981.

Je suis complétement gelé et presque mort de faim. Je fais aussi de terribles cauchemars, comme celui où un gros pingouin fertile me courait après. Je pense que je vais mourir.

- 8 mars 1981.

Est-ce que je suis fou? Non. Car le bruit de moto-neige que j'entendais au loin était réel. C'était Migoui qui est revenu. Il a prétendu m'avoir joué un tour et m'avoir bien eu. J'ai alors pris le fusil de calibre 12 en appuyant le canon sur sa tempe. Il avait lui aussi les yeux en amandes qui reflétaient le soleil et un sourire hardi qui... etc. Mais cela ne m'a pas empêché d'appuyer sur la gachette. Je dirai qu'il s'est noyé dans la neige... oui... c'est ça...

- 10 mars 1981.

Le cadavre de Migoui a été dévoré par les ours polaires. De cette manière, toute trace sera effacée. Autre chose: je me suis

déguisé en pingouin et me suis approché aujourd'hui du groupe. Le costume mesurait dix pieds. Bien sûr, j'étais un gros pingouin, mais ils m'ont adopté très vite. De plus, comme je faisais fuir les ours polaires, je suis rapidement devenu le chef du groupe. Quelle satisfaction!

- 17 mars 1981.

Pendant toute cette dernière semaine, je suis resté avec eux. J'ai partagé leur vie au complet. Cependant, j'ai dû en subir les conséquences: mes testicules ont gelé.

- 19 mars 1981.

À n'en pas douter, je suis maintenant impuissant. En effet, j'ai dû faire une auto-vérification en essayant de me masturber (je ne suis pas adepte du plaisir solitaire mais il le fallait), pour constater que le pire semble s'être produit.

Texte B-11: Marie-Josée Julien.

CRITIQUE

Oui. Bien chers lecteurs, vous vous êtes encore laissés convaincre et prendre par ce charlatan de Monsieur Biggem!

Lisez donc avant de vous engager à signer quelque chose. Beaucoup de gens ont la parole facile, comme Biggem! La prochaine fois, prenez donc le temps de vous asseoir et de lire très attentivement ce qui est inscrit sur le papier avant d'apposer votre signature pour des articles qui ne valent rien et qui peuvent vous faire courir directement à la ruine! Signer sans avoir lu, c'est totalement débile!

OFFRE IRRÉSISTIBLE!

Maintenant que j'ai votre attention, chers amis, j'ai une proposition absolument incroyable à vous faire.

J'ai en ma possession quelques centaines de livres à vendre... mais pas n'importe quelle sorte.

Ce sont des livres qui, au contact d'un doigt avec une feuille, vous racontent l'histoire eux-mêmes. Oui, des livres qui parlent! Incroyable, n'est-ce pas?

Et bien, désormais, croyez-le, vous qui aimeriez bien acheter un cadeau à grand-mère pour Noël mais qui êtes embêté parce qu'elle déjà tout! Enfin, voilà une chance à ne pas manquer, surtout pas, d'autant plus qu'il ne reste pas beaucoup de ces merveilleux livres que j'ai découverts lors de mon dernier voyage en Afrique! Dépêchez-vous, mes bons amis! Vous n'avez qu'à signer votre nom au bas de cette page et à m'envoyer un petit chèque de vingt dollars. Pas dispendieux du tout, pour un livre qui vous parle! Alors, n'ayez pas de remords et achetez le livre. N'attendez pas à demain! Postez ceci dès aujourd'hui!

Votre bon et sincère ami,

Charles Biggem.

N.B. Aucun remboursement, sans garantie, et pas responsable pour quoi que ce soit de fâcheux qui se produirait.

Texte B-12: Christian Lachaine.

CRITIQUE

Je trouve que ce texte est très original et rempli d'imagination. C'est un texte très sain qui reflète une virginité absolue à cause de sa blancheur. Il est facile à lire, pas du tout compliqué, mais très profond. De plus, il peut prendre des formes illimitées, et on peut le concevoir ou le disposer de la façon qu'on veut. Soit dit en passant, il m'est également très sympathique, car c'est un texte qui est à la portée de tout le monde, petits ou grands. Pour être franc, il m'a beaucoup touché, de par sa spontanéité absolue. Je félicite l'auteur qui a conçu ce texte qui peut être totalement unique si on le désire, ou bien le contraire, selon son bon vouloir.

AU PAYS DES DIEUX

Dans ce pays, tout est possible et rien n'est mal. Il n'y a pas de limites. Il est exempt de frontières et de douanes. C'est un endroit où l'on ne peut ressentir ni la faim ni la soif. Tout le

monde s'y sent bien et il n'y a pas de tracas et de soucis. C'est un pays où le soleil ne se couche jamais, si on le désire, et qui se conforme à nos volontés dès qu'on les exprime.

Mais le seul moyen pour y arriver, c'est la mort, cette mort qui fait si peur à nos semblables, cette mort que tout le monde voudrait éviter pour rester éternellement sur notre terre. Mais justement, parlons-en, de notre terre, cette planète où le blanc est sale, cette terre qui fait ressentir la faim et la soif, cette terre où l'air est impur, où le soleil a peur de montrer son nez sur un côté et cause la sécheresse sur l'autre! Elle est comparable à un jeu d'échec où tous et chacun ont leur rôle social différent, avec la même rivalité qui existe entre les noirs et les blancs (ces derniers jouent en premier). Oui! Pourquoi vouloir y rester éternellement?

Dans ce pays où tout le monde est un dieu, il n'y a pas de conflits. C'est à peine croyable; mais croyons-y!

Moi, si j'avais à raconter mon histoire personnelle, je dirais que j'étais sur cette poussière appelée la terre, vous savez, cette planète polluée d'êtres à deux jambes. Oui. J'étais moi-même un de ces êtres si bizarres qui ne cherchent qu'à

avoir des problèmes, et c'est à ce moment que commence mon histoire.

J'avais soixante et un ans. Je roulais paisiblement dans ma voiture sur un joli boulevard de ma grande ville. Mais le problème, c'est que je me suis endormi et allai fracasser un de ces charmants piliers de béton. Mon corps fut déchiqueté en morceaux. Ce fut effrayant. Mais moi, je n'eus pas peur, jusqu'au moment où je me suis demandé pourquoi je n'avais pas peur. Là, je me suis vite rendu compte que j'étais mort. J'avais peine à le croire. Je me voyais, là, dans mon auto tout écrabouillée. Je n'avais jamais été aussi populaire, moi qui avais toujours rêvé de devenir populaire. Le but de ma vie avait été atteint. Ce jour-là, j'étais tellement heureux!

Et quand tout fut fini, je me retrouvai seul sur les lieux de l'accident. C'est alors que je décidai de découvrir mon nouvel univers.

Tout était si beau et si calme que je me sentis perdu. Moi qui était habitué de vivre dans une ville, je flottais dorénavant dans des nuages qui étaient d'une blancheur immaculée. Évidemment, ça n'a pas été long que je commençai à

m'ennuyer. Alors, j'ai crié: "Est-ce qu'il y a quelqu'un?" Et aussitôt, je me suis senti effrayé par je ne sais quoi. Ensuite, je me suis retrouvé dans un endroit qui dépasse l'imagination, un endroit où il n'y avait ni murs, ni plafonds, ni planchers, un endroit sans queue ni tête, sans début, sans fin. J'avais de la misère à concevoir que dans ce que je voyais, il n'y avait rien, mais tout était là. Je ne comprenais pas. Alors, je me suis mis à explorer les lieux. J'avançais tranquillement quand j'aperçus un gros nuage rose. Je décidai alors de passer à travers. Sans m'en rendre compte, je venais de passer la porte qui donnait sur le pays des dieux.

En arrivant, j'aperçus plein de gens qui me disaient "Bonjour, dieu nouveau". Alors, je regardai tout de suite derrière moi pour mieux voir ce dieu. Mais il n'y avait personne. Je conclus donc qu'ils me parlaient à moi. J'arrivais à peine à le croire. Je répondis donc: "Moi? Un dieu?"

"Oui. Vous êtes maintenant devenu un dieu en passant par la porte de la mort. C'est une chose qui arrive à tout le monde".

Et c'est depuis ce moment que je suis éternel et condamné à vivre dans la joie et le bonheur pour toujours, toujours, toujours, toujours...

Texte B-13: Marc Lalonde.

CRITIQUE

Éblouissant! Les idées qui ressortent de ce texte sont très futuristes. Elles expliquent les facettes d'un autre monde, où la musique est maîtresse du destin de l'homme. La musique contrôle tout. Il n'y a pas de guerres, pas de meurtres, etc. C'est vraiment un monde à part où tout est beau et clair. Les personnages sont colorés et très vivants, sympathiques et très sensibles. Pic Floyd, le héros du texte, est hyper-actif et très comique. La seule faiblesse du texte est sa trop grande brièveté. Il contient de très bonnes idées, et l'on pourrait en faire un best-seller. Moi, à la limite, je vois aussi une adaptation qui pourrait déboucher sur un film musical.

WHEN EVERYTHING IS SECOND

À la suite de la révolution de 1987, la convention de Hull a voulu que, maintenant, on maintienne une planète en bonne santé, c'est-à-dire sans ogives ou bombes nucléaires. Mais il a fallu cinq ans d'efforts pour expulser tous les machins nucléaires ailleurs que sur la terre.

De plus, la convention a voté pour que chaque industrie ait son hymne, que l'on devra chanter à l'arrivée au travail ainsi qu'au départ.

Or, c'est aujourd'hui qu'a lieu le concert pour célébrer le cinquième anniversaire de cette convention tenue à Hull le premier juillet de l'an 1988. Y participeront "Prince & The revolutions", "Loverboy", "Rush", et le groupe de l'année 1993: "Pic Floyd & The boogie man". Ce nouvel ensemble est composé de trois Québécois et d'une Québécoise.

Dans ce groupe, pour commencer, il y a Pic Floyd, le chanteur aux mille claviers et aux synthétiseurs, très reconnu pour son style musical "dance music". Il est hyper-actif autant sur scène qu'en dehors, et son habillement est toujours très

frappant. Il y a aussi sa fiancée, Jane Drake, naturalisée depuis peu. Elle joue de la guitare basse. Quant à Sylvain Auclair, malgré ses petits bras, il ne donne pas sa place sur la batterie conventionnelle ou électronique, et Luc Picard joue de la guitare et du synthétiseur avec un système de pédales ultra-moderne.

Comme d'habitude, on attend - guess who? - Pic Floyd, qui arrive à l'instant même dans sa Tercel 85 jaune, "spottée" noire comme un léopard. Il est neuf heures trente du matin et il est donc en retard d'une heure et demie.

- Qu'est-ce qui t'arrive? T'es passé tout droit encore une fois? lui demande Sylvain.

- Chapeau! répond Pic. Le réveil n'a pas sonné encore.

Mais en montant sur la scène, Pic rate une marche et déboule l'escalier de façon acrobatique pour finir debout, appuyé sur le mur d'en bas.

- Attention, Bobby, j'arrive, crie-t-il.

Partout dans le monde, on sera branché à son téléviseur de six pieds par douze pour admirer ce concert au laser

tridimensionnel. Depuis trois ans, tous les pays du monde (le Canada, les États-Unis, etc.) reconnaissent en cet évènement une fête mondiale et une date qui unit tous les humains.

Le seul malheur de la journée, c'est peut-être ce moment où Jane veut marier Pic qui l'oublie tout le temps tellement il est pressé.

- Merde! Tu n'as rien là-dedans! Je ne fais pas le concert, dit Jane.

- Attention à mes cheveux, répond Pic après la gifle de Jane. Je règlerai ça en temps et lieu.

- Bon, je vais monter sur scène, mais juste pour me faire plaisir, ajoute Jane.

Ayant déjà prévu cette explosion, les autres musiciens attendaient à l'extérieur de la loge, quand soudain une voix annonça: "Pic Floyd & The boogie man".

Et voilà que Pic et sa troupe commencent leur terrible tour de chant, jusqu'à ce que celui-ci s'adresse aux fans.

- C'est-y beau, l'amour?

- Oui, répondent les cent mille voix.

- C'est-y beau l'amour, répète-t-il?

- Oui, répondent encore les cent mille voix.

- Bon. Maintenant, voici une chanson pour une personne spéciale. "When everything is second", dit-il.

Il commence alors la mélodie avec les autres, sauf Jane. Il se retourne ensuite. Elle était mal à l'aise, regardant les fans qui hurlaient leur admiration au groupe qu'ils formaient. Il la regarda un peu plus et se mit à chanter.

- Before you, nothing was here. When everything is second, you are first.

Soudain, elle prit son courage à deux mains, et tenta le mieux possible d'accompagner le reste du groupe.

Texte B-14: Jean-Maurice LeBreux.

CRITIQUE

Il me semble avoir déjà critiqué ce texte-ci, mais vous deviez sans doute être absent. Paru dans "Le journal de Montreal", il s'inscrit dans la même lignée que ceux qu'on

retrouve habituellement dans cette publication.

Comme tous les textes corrigés par ordinateur, on n'y rencontre pas de fautes d'orthographe. Cependant, les paragraphes sont beaucoup trop espacés, ce qui risque de perturber le lecteur et de lui faire perdre le fil de ses idées. Et des idées, il y en a énormément dans ce texte. D'ailleurs, plus on le parcourt, plus on en retrouve, et, à bien y penser et en cherchant attentivement, on peut y retrouver quelques petites erreurs. En commençant la lecture de ce texte, on ne sait pas trop où l'auteur veut en venir, mais au fur et à mesure qu'on y plonge, on s'aperçoit qu'il partage pratiquement toutes nos idées.

COMMENTAIRES

Eh! bien, mes amis, je viens vraiment de me faire attraper. On vient de me remettre le texte que je dois critiquer aujourd'hui. Décidément, certains journalistes ne savent plus comment s'y prendre pour noircir les pages d'un journal. C'est à se demander si, au lieu de les noircir, ils ne devraient pas les

laisser blanches. Ainsi, chaque lecteur pourrait y lire ce qu'il veut bien, et moi, je ne serais pas obligé de parler de ce bout de papier que je viens de lire, ou, plutôt, que je viens d'essayer de lire.

L'auteur du texte en question ne savait sûrement pas, en commençant sa rédaction, qu'est-ce qui allait venir après le premier mot, mais le malheur est qu'à un certain moment donné il l'a su, ou, plutôt, il a "pensé" qu'il le savait. Car il aurait pu mettre n'importe quoi d'autre et le résultat eut été à peu près le même. Ainsi, il serait amusant de découper chacun des mots de ce texte (si vous ne pouvez le faire, faites-le faire par vos enfants), de les mettre dans une boîte, de les brasser, de les piger un à un et les placer dans l'ordre dans lequel ils sortiraient. Le résultat serait, d'après moi, beaucoup plus intéressant.

Étant donné que je n'ai pas de ciseaux à portée de la main, je dois donc me contenter du tirage qu'on a fait pour moi, et ce n'était pas un résultat gagnant.

Le résultat de ce tirage est... dans l'ordre... le premier et le deuxième paragraphes, et, dans le désordre, le deuxième et

le premier. Ceux qui ont le résultat dans le désordre gagnent le même prix que ceux qui l'ont dans l'ordre. Et avec ça, je me retrouve dans le désordre total.

L'idée maîtresse du texte, c'est que les ordinateurs peuvent aussi faire des erreurs, ou bien que l'auteur a les mêmes idées que tout le monde ou n'aime pas "Le journal de Montréal". Il voulait peut-être également nous dire qu'il avait un puissant mal de tête, quand il l'a écrit, ou qu'il venait de passer une nuit blanche au pôle nord (chacun sait que les nuits peuvent durer six mois au pôle nord et qu'elles sont toujours blanches).

Faites votre choix! Moi, je choisis toutes les possibilités.

Mes chers lecteurs et lectrices, sachez que l'on se sent enrichi après la lecture de ce texte. Après tout, ne vous sentez-vous pas riches lorsque vous voyez un mendiant au coin de la rue?

N.B. Si vous n'aimez pas ma critique, vous pouvez toujours vous en servir pour vous fabriquer un casse-tête.

Texte B-13: François Morin.

CRITIQUE

Il semblerait que l'auteur veuille laisser beaucoup de marge de manœuvre à l'imagination du lecteur, je dirais même un peu trop. Les personnages sont mal définis et sans profondeur. Il faut dire qu'ils sont bien mal servis par l'intrique beaucoup trop simpliste. Malgré tout, c'est peut-être un avantage parce que si le lecteur a l'esprit quelque peu fécond, il pourra peut-être en sortir des éléments intéressants, à condition qu'il y mette le temps et l'effort. En fait, c'est un texte qui peut apparaître confus au premier abord, sauf qu'il peut déclencher un certain intérêt. Mais ce ne sera sûrement pas grâce à l'auteur si le lecteur s'enrichit l'esprit. Je dirais même: laissons ici les lecteurs fabriquer l'histoire et ce texte motiver le "lecteur-auteur". Si l'idiotie n'est pas un monopole, pourquoi l'intelligence-créatrice en serait-elle un? Aux armes, lecteurs; inventez l'histoire!

MADINGO

Madingo était un pauvre planteur de roches sur la planète XB3. Tous les jours, il ployait sous le lourd fardeau des responsabilités. Il avait effectivement une famille à nourrir, et ce n'était pas facile surtout les années de vaches maigres. Il n'avait hérité de ses ancêtres que de sa couleur de cheveux, qui rappelait celle des bulbes aquatiques des marais séchés de la région du sud de la capitale.

Il était bon mais un jour le malheur le frappa. Sa famille fut massacrée, anéantie, détruite par le pied d'athlète du village voisin. Madingo versa toutes les larmes de son corps, qui se répandirent sur les terres et les rendirent stériles à tout jamais. Plus une seule vache n'y poussa, et il plut tellement que le pauvre se dessécha et devint très cassant.

Il quitta sa ferme peu de temps après. Il marchait lentement pour ne pas se briser. Il recherchait la vie. Elle habitait très loin de chez lui mais il savait qu'il finirait par en obtenir les bienfaits.

Il connut plein d'aventures extraordinaires. Il rencontra entre autres les créatures les plus étranges. Il vit se coucher les sept lunes cubiques dans leur lit de plumes de cheval au bordel galactique (qui offre d'excellents forfaits de groupes pour l'âge d'or). Il affronta "Le policier fou", qui lui cassa un bras à coups de contraventions pour stationnement interdit. Il converse même avec "Le crucifié autodidacte", qui cherchait le moyen de se clouer le dernier bras.

Il parvint enfin au repaire de la vie mais trop tard: elle venait de se suicider. Il était attablé au "Désespoir", en train de trinquer à la santé de son bras perdu, quand il apprit par la bouche du notaire qu'il avait hérité des bienfaits de la vie et qu'il devait venir en prendre possession immédiatement à condition de rapporter sa bouche au notaire.

Il vécut heureux le reste de ses jours mais il ne se remit jamais complètement de son dessèchement et mourut cassé sous le poids des années. Et sur sa tombe on peut lire: "Ici repose Madingo, pauvre planteur de roches qui vécut heureux grâce au suicide et mourut riche et cassé".

Texte B-16: Chantal Paquin.

CRITIQUE

Après avoir lu ce texte, je trouve qu'il est bien fait. Cependant, je le trouve un peu irréaliste car je ne peux pas croire que tout ce qui est écrit soit vraiment arrivé à quelqu'un. L'auteur m'a également emportée vers le milieu et je l'ai alors cru, mais j'ai bien réalisé à la fin que c'était presque impossible. Il y a des fautes d'orthographe vraiment frappantes, mais ça ne m'a pas trop embêtée car on dirait un langage d'enfant (ça allait bien dans le texte étant donné l'âge du personnage principal). Donc, j'ai cru que c'était volontaire de la part de l'auteur. Enfin, ce que j'ai bien aimé, c'est qu'on entre vraiment dans le monde des enfants.

UN MONDE D'ENFANTS

Karine est une petite fille de cinq ans et elle joue dans sa chambre. Elle est très solitaire. Elle n'a pas d'amis, sauf son chien qu'elle adore. Sa mère vient de lui donner un nouveau

toutou et elle lui fait faire le tour de sa chambre.

"Regarde ici, c'est ma chambre à moi. C'est beau, hein? C'est papa qui l'a peinturée. T'as vu? C'est tout rose, les murs, mon lit, ce qu'il y a par-dessus. On appelle ça un ciel de lit. J'ai beaucoup de jouets. C'est parce que maman, a veut pas que je m'ennuie. C'est pour ça que j'en ai beaucoup. T'as vu le dessin sur mon bureau? C'est moi qui l'a fait. Chus bonne, hein? Bon, là, je vais te laisser toute seule t'asseoir sur mon lit, parce qu'il faut que j'aille faire pipi. Continue à regarder ma chambre, pis je vais revenir dans deux minutes".

Karine laisse donc son toutou assis sur son lit, seul, et sort de sa chambre en courant pour se diriger vers la salle de bain. À peine y est-elle entrée qu'elle en sort et retourne aussi vite dans sa chambre.

"Chus revenue. Ça n'a pas été long, hein? Pendant que je faisais pipi, j'ai pensé que t'avais pas encore de nom. Alors, il va falloir que je t'en trouve un, pis j'ai pensé à Charlot. T'aimes-tu ça? Moi, j'aime ça. Bon, c'est décidé, tu t'appelles Charlot. Viens, on va s'asseoir à terre pis j'vas te parler de Cachou parce que tu le connais pas encore".

Karine prend Charlot dans ses bras et va près de la fenêtre. Elle asseoit Charlot par terre et lui appuie le dos sur le mur. Elle s'asseoit ensuite en Indienne face à Charlot et se met à lui parler.

"T'sais, Cachou, c'est mon ami. Y parle aussi, mais pas comme nous autres, parce que c'est un chien. Je sais que toi non plus tu parles pas, mais ça ne fait rien, parce que toi aussi t'es mon ami. L'autre jour, Cachou pis moi, ben on est allés loin, presque au bout du monde. On jouaient dans le bois en arrière de notre maison pis tout à coup, y s'est mis à faire noir. Pis là, ben on a voulu revenir mais j'trouvais plus mon chemin. On a couru pis tout à coup, j'ai vu une maison. Là, j'ai dit à Cachou de courir plus vite. Ensuite, j'ai frappé trois coups à la porte pis tout d'un coup, elle s'est ouverte toute seule. Alors là, ben on est entrés, et j'ai crié: "Est-ce qu'il y a quelqu'un?" J'ai pas eu de réponse et j'ai rien vu non plus parce qu'il faisait trop noir. Tout d'un coup, j'étais trop fatiguée et je me suis couchée par terre à côté de Cachou. Quand je me suis réveillée, y faisait clair. Pis là, j'ai vu que, dans la maison où j'étais, il y avait plein plein de jouets, des jouets pour moi pis des jouets pour Cachou. Mais Cachou, lui, les avait déjà vus parce qu'il jouait avec eux. Il était tellement content que sa queue bougeait

toute seule. J'ai fait le tour de la maison pis on aurait dit que c'était une maison juste pour les enfants. Elle n'était pas comme ici pantoute. Là, j'avais faim pis j'ai ouvert une porte derrière laquelle il y avait plein de choses à manger. C'était tellement beau que je n'en croyais pas mes yeux. Mais je pense que j'ai entendu maman qui m'a demandée. Reste là, pis peut-être que tantôt je vais revenir pour finir de te conter mon histoire".

C'est ainsi que Karine laissa Charlot seul dans sa chambre, après lui avoir donné un bec et lui avoir dit au revoir. Comme toutes les petites filles de cinq ans, elle rêvait d'un monde juste pour les enfants.

Texte B-17: Louise Picotte.

CRITIQUE

Blanc. Le blanc de blanc laisse un blanc dans ma mémoire. Mais, bien sûr, j'apprécie ce texte qui laisse libre mon imagination, imagination bien blanche, d'après moi, car un

texte de cette ampleur dépasse tout entendement. Une certaine divagation doublée d'appréhension s'y mêlent, pour former un des textes les plus blancs que j'ai lus.

Toutefois, certains textes trop noirs sont parfois aussi blancs. Peut-être est-ce un exemple à suivre puisque nous parlons trop. Devrions-nous faire le néant pour être intéressants, à la manière de ce qu'on retrouve dans ce texte?

IMAGINATION

Imaginez une ville ou un pays où tout craque, tout pète, et où l'on éliminerait les gens par milliers. Ceci serait digne des meilleurs romans de science-fiction, où plus rien d'humain n'a de valeur sauf l'argent.

Les gens s'entretuent pendant que d'autres, à la télévision, vendent du savon "Le blanc de blanc". Imaginez des enfants maigres, souffrants, pendant que d'autres bouffent de la dinde farcie. Quel genre de planète est-ce? Drôle de société où chacun pour soi divague en essayant d'oublier la réalité dans des

bancs de neige si blancs que certains s'y vautrent en oubliant les autres! Je regarde le journal et c'est écrit si serré que c'est illisible. J'aimerais autant un texte tout blanc que ces caractères noirs foncés. J'y lirais tout bonnement des mots d'amour, de bonnes nouvelles, des projets de paix.

Imaginez s'il n'y avait plus d'informations à la télévision. Nous serions moins stressés. Tout dépend des relations entre chacune des choses, dans la chaîne "écologique" que l'homme s'est donnée. Du néant surgit l'homme, du feu et de la matière surgissent ses maisons, ses outils, de ses outils surgissent les bombes, et de ses bombes l'homme retourne au pur néant.

Texte B-18: Luc Saint-Louis.

CRITIQUE

Premièrement, je ne recommande absolument à personne une lecture aussi vide de sens. On ne sait tout simplement pas où l'on s'en va en la faisant. Je n'ai rien compris. Au départ, l'écriture abstraite n'a jamais eu d'effet sur moi. Donc, comme

ça a laissé un blanc dans ma tête, je n'ai pu apprécier. Je suis resté froid...

Il y a quand même du positif; le style est sans taches, sans retournements. Il permet une grande liberté, et, surtout, il peut se lire dans tous les sens...

Moi, à la place de l'auteur, j'en aurais écrit plus. J'aurais développé au maximum l'idée qu'il a introduite entre deux flocons de neige. Bref, ça manque d'épaisseur.

ENTRE DEUX FLOCONS DE NEIGE

Mes pieds sont froissés, chose fâcheuse car ma machine à coudre est en pleine panne. Je décide donc de poser mon postérieur sur un bench pour les reposer un peu. Dans le parc, les oiseaux ne picorent plus les bouts de cigarettes parce qu'ils ne sont plus là. Quand le premier flocon est tombé sur le plancher, ils ne sont pas restés au nord et ils n'ont pas accompagné les humains pour ne pas geler comme eux... Je suis donc assis sur quelque chose de froid à cause de la

température qui nous assaille et malgré l'absence de neige. Ça fait drôle de grelotter alors qu'on aperçoit encore le gazon. Je ne suis pas assis seulement à cause de mes pieds endoloris mais aussi parce que je ne me rappelle plus où je m'en allais. Peut-être chez le réparateur de machines à coudre? Ou chez ma tante Irma qui n'est pas encore morte? Pendant que j'y pense, j'ai le temps de regarder le ciel plein de rayons du soleil qui brille encore sans nous réchauffer, et les nuages, pas plus fins, qui voient qu'il ne sert à rien mais viennent le cacher pour nous faire tomber sur la tête le deuxième flocon. Celui-là, je l'attends, les pieds froissés, mais je l'attends. C'était peut-être chez mon ami Yvon Lanfermai? Non, je pense que lui est mort, même s'il n'est pas aussi vieux que tante Irma. J'ai laid chercher, blé je ne m'en viens pas à m'en cadeau. J'ai transport, sot ail riz tourne home.

Je ne devais sûrement pas aller chez le réparateur de machines à coudre puisqu'il doit avoir fermé boutique en attendant le second flocon de neige...

Texte B-19: Fabien Sarrazin.

CRITIQUE

La page, par rapport aux lettres noires inscrites sur cette feuille, est trop blanche. J'aurais préféré un blanc beige. Ainsi, les principales idées mises dans ce texte ne s'en porteraient que mieux si on le regarde, bien entendu, d'un point de vue approfondi. L'une des idées véhiculées dans ce texte par l'auteur aurait rapport au rien par le rien, et au fait qu'en n'espérant rien, on ne perd rien et donc on gagne tout. En général, je trouve ce texte passablement profond, et il touche une certaine masse de gens qui ont compris qu'il n'y avait rien là et tout.

FACE À FACE

Un grand parc. Une grande ville assoiffée de richesses entoure ce grand parc aux peupliers jaunis par la pollution, et, dans ce grand parc, quelques bancs ici et là. Au milieu de ce grand parc, deux hommes assis sur un banc. L'un de ces

hommes se nomme Claude et annonce à son compagnon de longue date qu'il a tout perdu: sa maison, son auto, son bateau et son poste de président. Il a tout échappé, un échec total, l'échec de sa vie. Xavier, clochard depuis sept ans et ayant quitté son poste de policier, a tout gagné, c'est-à-dire lui-même avec lui-même. Xavier tente d'expliquer à Claude qu'il possède une richesse intérieure inestimable et plus grande que celle de tous les hommes d'affaires de son genre. Friction. La dernière chance de Claude a passé. Il quitte aussitôt Xavier en se disant que ce dernier a perdu complètement la tête. Quelques minutes plus tard, Xavier se lève du banc et aperçoit le portefeuille que Claude a sûrement dû perdre sans s'en rendre compte. À l'intérieur de celui-ci, quelques papiers, quelques dollars, de la monnaie, et un billet de loterie pour un tirage ayant eu lieu la veille. Xavier, curieux de savoir si ce billet est gagnant, se dirige vers un guichet. Après vérification, on constate que ce billet est gagnant et mérite à son propriétaire trois millions de dollars. Xavier, heureux pour son compagnon, tente de le retrouver afin de le lui remettre mais en vain. Un mois plus tard, Xavier apprend que Claude, désespéré d'avoir tout perdu, s'est suicidé. Xavier, seul héritier des millions, encaisse le montant à son nom et le laisse dans un coffre pour l'enterrer dans le grand parc,

en-dessous du banc où il avait rencontré Claude pour la dernière fois. Il s'asseoit ensuite sur le banc, et se crève les yeux pour ne pas succomber à cette folie matérialiste. Clochard aveugle, que peut-il faire maintenant? N'a-t-il pas tout perdu et tout gagné?

Texte B-20: Marc-André Whipp.

CRITIQUE

Je te parle autant que tu le fais. À ton blanc, on peut juger de ton ouverture d'esprit. Tu es le poème parfait. Ta syntaxe est signe d'une dextérité qui jubile entre le conscient et ce qui nous échappe. Tes rimes mesurent tous les temps de façon si coordonnée qu'il m'est possible de croire en ton pouvoir magique d'interprétation. Quant au choix des mots, tu deviens complice de ma personne. Je m'identifie beaucoup à toi, me livrant même à une certaine forme de catharsis. Tes lettres sont des bourreaux dont je suis la victime. Je n'ai pas le choix de croire en toi ou de ne pas croire. Un coup épris par le sentiment que tu me fais passer, je délire si fort que je me

sens profondément. Tu es collectif, mon petit. Malgré ton ardeur à vouloir me faire passer ton message de par le medium que tu es, tu me coupes aussi de mes sens. Malgré tout, je t'aime bien. Tu m'es insolite. Tu ne fais que me proposer et tu laisses le soin à l'image de se faire dans ma tête. Tu es, petit texte, bien vieux à mes yeux. Tu en as condamné, des gens! Tu en as signé, des contrats! Tu en as vu, des amours déchirées puis d'autres en voie de se concrétiser! Tu en as gaspillé, des arbres, par la négligence humaine! Tu en as surpris plus d'un en avertissant d'un danger potentiel ou d'une rencontre à venir! Et n'as-tu pas été greffé, même, à la navette spatiale?

LE PETIT DRAP

Il était une fois, dans un petit village construit tout au bord d'une chute, un petit drap nommé Douille. Ce petit drap marchait toujours la tête en l'air, sifflotant un air de "La Traviata". Nul ne savait où il avait eu vent de cette chanson mais, chose sûre, à tous les pas qu'il faisait, une note de musique sortait de sa bouche et il était content.

Le petit drap n'avait pas froid aux yeux. Il pouvait en même temps mettre un pied à terre, l'autre dans la mer, et le restant dans les airs (tout comme sa chanson, d'ailleurs).

Vint un matin orné de dix soleils où le petit drap, fatigué de n'être jamais compris par les rideaux, quitta sa ville natale de Draperie pour la route qui mène à la ville sacrée.

Ne croyant aucunement aux superstitions religieuses (qui, selon lui, ne sont bonnes que pour les échelles et les parapluies du village d'à côté), notre petit drap se mit à marcher d'un pas décidé pendant des jours et des jours. Il n'était pas fatigué. Bien au contraire, il jouissait à la pensée de rencontrer ces dieux dont il avait depuis si longtemps entendu parler.

À mi-chemin du parcours, il décida de s'assoupir un peu. Il choisit un gros baobab qui semblait ronronner au contact du vent qui soufflait dans les feuilles. C'était au crépuscule de la neuvième journée. Il s'assoupit, s'étendit de tout son long (il mesurait un demi-mille ou presque), puis sombra dans les vapeurs chaudes, sensuelles et intrépides de sa rêverie.

Couché sur ce tapis vermifuge, il se fit bronzer au clair de lune. Notre ami était fort réjoui et déçu en même temps de l'éclat de sa blancheur, et il voulait prendre des couleurs.

Il dormit pendant plusieurs jours. À son réveil, il sentit un poids étrange sur son abdomen. Il baissa les yeux pour mieux voir qu'est-ce que c'était, et il aperçut quelque chose d'encore plus étrange que la sensation. Il voyait là, sur lui, deux grandes personnes, ainsi que trois autres, plus petites, qui pique-niquaient.

Surpris par l'événement, il se leva en trombe et partit à voler sans se rendre compte qu'il avait laissé derrière lui les cinq personnes tête première dans leur panier à pique-nique et les tomates, les concombres, la tarte à la citrouille et le pain frais fait à la maison.

Il avait eu si peur, le petit drap, qu'il vola, vola, vola, sans même se retourner ou se tourner un œil vers l'arrière.

Dans son affolement et sans s'en être aperçu, il dévia de sa route, et se retrouva nez à nez avec un château de pierre construit en 1984 avant "Le grand drap cousu". Pour lui, c'était

un évènement important que de se retrouver parmi ses ancêtres en si peu de temps.

Il cogna à la porte trois fois. Personne ne répondit. Il rôda donc autour du château dans le but de trouver une issue susceptible de lui permettre l'accès à l'intérieur. Et il la trouva.

C'était une fissure d'un demi-pouce de large qui avait jadis rapport aux chaines qui retenaient le pont-levis. Il entra.

Après avoir visité chacune des pièces qui ne révélaient en soi rien de spécial, le petit drap découvrit un petit chat doré aux yeux bleus perçants, qui était aux aguets et le regardait attentivement.

Le petit drap se présenta. Le chat fit de même puis demanda au petit drap de bien vouloir le suivre.

Tous deux partirent en direction de l'ouest (ils étaient encore dans le château, bien entendu), tout en discutant de choses et d'autres. Le petit drap était bien curieux de savoir où le chat le menait mais l'autre ne le lui disait pas.

Ils s'arrêtèrent devant une porte haute de six arbres. Le chat expliqua que les gens qui vivaient là avant avaient coupé les arbres pour en faire du papier qu'ils durent jeter à la rivière parce qu'ils avaient raté leurs expériences chimiques sur les métamorphoses et les arbres étaient restés à l'état de pâte.

Le petit drap se demandait bien ce que chantait le petit chat avec son histoire. Il demanda alors qui étaient ces gens, mais le chat lui fit signe de se taire et sortit une clé.

Il ouvrit la porte et, à cet instant, beaucoup de lumière en sortit. Le chat donna des lunettes de soleil au petit drap en lui demandant d'entrer.

Le petit drap entra, suivi de son camarade, et il découvrit sur les milliers de bureaux des millions de feuilles de papier. Il se retourna et précisa au petit chat qu'il trouvait que les gens n'avaient pas raté leur coup tant que ça.

Le chat lui expliqua que tous les papiers du monde se trouvaient là, et, en plus, il invita le petit drap à lire les papiers si cela lui plaisait.

Il se mit à lire.

Sur certains papiers, on pouvait voir des mots comme "Je t'aime", "Je te quitte" ou bien "En foi de quoi je signe ici". Sur d'autres, fait surprenant, il y avait des mots comme "Fais attention mon vieux" et "Monsieur Gélinas aimerait vous rencontrer ce soir".

Le petit chat déchiffrait au fur et à mesure les mots que le petit drap ne parvenait pas à lire.

Après cet effort pour comprendre, le petit drap poussa du coude le chat. Ils se mirent à rire, à se bousculer, à se chamailler. Bref, ils avaient beaucoup de plaisir à se lancer des papiers, jusqu'au moment ou un son vint les déranger.

Ils s'arrêterent et le petit drap demanda si c'était possible que ce soit les gens dont ils avaient parlé. Le chat répondit aussitôt par la négative.

Le son se rapprochait de plus en plus. Le petit drap était terrifié et se cachait derrière l'autre. Tous deux regardaient la porte attentivement jusqu'au moment où ils virent entrer un

petit drap. Tout soulagé et même heureux, le petit drap prit les devants et alla accueillir l'autre petit drap.

Ils se regardèrent passionnément. Le chat ne comprenait pas ce qui se passait.

Douille se présenta et l'autre petit drap se présenta aussi. Elle s'appellait Douillette.

Alors, le chat comprit. Il sortit de la chambre par une autre porte en les regardant. Il possédait en lui le sentiment qu'il avait accompli une sorte de mission puisqu'il rendait deux personnes heureuses (temporairement peut-être, mais c'était déjà beaucoup). Il s'en alla ensuite en turlutant le fameux air de "La Traviata".

Quant à nos deux petits draps, c'était le coup de foudre. Ils s'enveloppèrent l'un dans l'autre et partirent en voyage.

Ils volèrent, volèrent, volèrent, si haut qu'ils firent la connaissance d'un gros oiseau, et ils décidèrent de se greffer à lui.

Douille était blanc et Douillette était noire.

Plusieurs milliers d'années après, on constata que Douille et Douillette étaient le père et la mère de la navette spatiale.

On a pu déchiffrer sur les parois des ailes de la navette une inscription discrète qui se lisait comme suit: "Si douce est la rose, si bleu est le ciel, combien de questions se pose-t-on sur l'avenir d'une odeur de miel?"

Texte C-1: Martin Bouchard.

GANT-BAD

Tu sautilles d'une note à une autre, de blanches en noires, de noires en blanches.

Tu sautes, tu cours, tu marches, tu ris sans jamais t'essouffler.

Tu vas et tu viens sur ton clavier, sur ton clavecin.

Les hautes, les graves, tu les prends dans l'harmonie et la douceur, et tu les cordes.

Tu te détends, tu te délies, les touches s'entrecroisent et s'entrelient.

À capot ouvert, les vibrations s'échappent du corps massif de bouleau.

L'inconnu qui te conduit suit la partition qui le mène à sa guise.

Aprés quelques graves notes, ils t'obligent à t'arréter.

Ils referment le couvercle, tous vétus de blanc.

Ceci se termine sur une triste note, une fausse même!

Texte C-2: Alain Bourassa.

REQUIEM POUR CHOPIN

Pauvre Chopin! Tu es bien dans la poussière de ton corps. Tu as attendu la mort pour devenir célèbre et éternel. Peut-être même l'as-tu précipitée! La musique n'est que montée et descente sur un piano banal et quelconque. Qui es-tu, Chopin? Si tu avais vécu en ce monde, tu serais sûrement aussi célèbre qu'un dénommé Jackson et ses frères (cette bande d'enculés des temps modernes). J'écoute ta musique, jouée par des mains de pianiste saccadant un clavier de manière sèche et violente et ensuite avec une douceur si féminine qu'elle me fait vomir. Chopin, je te déteste! Pour qui te prends-tu? Présentement, ton esprit me regarde de haut en riant sans doute parce que je dois écrire sur ta musique qui m'énerve à un point tel que seule la haine sort de cette plume. J'aurais envie d'étrangler le système de son. Trop, c'est trop! On dirait que j'écoute le réseau MF de Radio-Canada, ce poste que tu dois sûrement connaître puisqu'il diffuse jusqu'au paradis (si paradis il y a). Chopin, j'aurais aimé ne jamais te connaître. Je veux qu'un jour tu me laisses tranquille et que l'on enterre ou qu'on incinère tes disques et tes compositions. Cette musique supposément

enjouée agit sur moi de façon morbide. Pauvre Chopin! Tu n'es pas en face d'un fan: je te hais.

Texte C-3: Paul Choinière.

DANS MA TÊTE

dans ma tête il n'y avait que des images d'un film sur tchaikovski, que des images de la russie et des images de la neige que je n'arrivais pas à définir; on est toujours pris et je sais encore plus pourquoi maintenant; je pensais à mes cousins morts là-bas; je ne sais que pleurer mon fol amour de jeunesse; pour la centième fois je m'effondre sur la table, j'ai fait ça toute ma vie et je n'arrive pas à me convaincre de faire autre chose; quoi d'autre? je suis de la race maudite de ceux qui tiennent la réalité devant eux jusqu'à ce qu'ils l'aient compris quand elle fait plus mal; je savais qu'en venant ici j'aurais la vie plus difficile mais rester en californie, faire du jogging et flirter dans le club-santé, ça ne m'intéressait pas... faire de l'argent non plus... pas vraiment, mais... et puis tout ce qui se passe ailleurs m'a toujours intéressé; je ne voulais pas

mourir chez nous et encore moins y vivre, non par dégoût mais par goût; je suis parti pour londres parce que j'y serais en pays de connaissance, à cause aussi de la musique; je n'en fais pas mais là, je l'aimais parce qu'elle réussissait à m'émouvoir beaucoup; je passais mes nuits dans les clubs et c'est sûrement là que j'ai rencontré le plus de gens dissemblables de ma compagnie; ce fut une époque fort enrichissante dans ma vie; je travaillais un peu comme garçon d'hôtel et le reste de mon temps se passait entre marcher et écouter, et, secrètement, au fond de moi vivait le désir de faire quelque chose de tout cela; un matin, je reçus une lettre d'un de mes cousins me priant de venir à berlin; il parlait de gens qu'on crucifiait sur le mur de la honte, de foules en extase, et d'un homme dont il ne disait presque rien; cette lettre me fit réfléchir plusieurs jours puis je décidai de partir; il y avait bien dix ans que je ne l'avais vu; lui et ses frères étaient partis de jamaique huit ans avant moi, pour un an en principe, mais ils n'étaient jamais revenus et n'avaient envoyé que quelques lettres disant que tout allait bien; mais vivant dans un pays de l'est, je savais, comme à l'intérieur de moi, qu'ils ne pouvaient être des militants ou même à gauche, en tout cas pas celle-là; je résolus de partir à la fin du mois et quand j'arrivai à berlin, le trois, je fus pris d'une certaine émotion pour la ville; j'étais très ému de mettre

les pieds à l'est, et très apeuré devant tous ces militaires à la paranoïa contagieuse; un moment, même, j'ai cru qu'on allait me garder pour m'interroger mais on me dit de continuer; il me fallut une bonne journée pour trouver où ils habitaient et quand j'arrivai, sur la porte, il y avait une étoile grossièrement peinte en blanc et celle-ci n'était pas fermée; tout était normal, rangé, propre, rien ne trainait; je m'installai pour la nuit; le lendemain et les jours suivants, je fouillai l'appartement, interrogeai les voisins; je sus que le loyer était payé pour six mois et qu'on ne les voyait que très rarement et souvent pas du tout; je restai à berlin un mois, et quand je rentrai à londres, une lettre qui n'était pas signée m'annonçait leur mort

---

Texte C-4: Diane Forget

DE MUSIQUE ET DE MOI

Un fil m'unit à la table tournante. C'est en moi et par moi qu'évolue Chopin. Instantanément, je répercute le son de ce piano vibrant. Par substitution, je suis devenue: "The great american sound". Je résonne de tout mon être. Sans contredit,

je suis l'une des deux colonnes de son.

J'ignore qui est l'autre. L'éloignement nous distance. Les colonnes de son, c'est bien connu, ne se font jamais l'accolade. Pourtant, l'effet de ma sonorité en prendrait un coup si elle n'existait pas.

Le Maître nous a disposées côte à côte, tout près l'une de l'autre. Mais pourquoi sommes-nous si étrangères? Ne sommes-nous que des colonnes commémoratives?

Par nous, haut-parleurs distincts, la stéréophonie donne l'impression d'un relief accoustique. Les touches du clavier, disposées à l'infini, donnent le goût de jouer avec facilité.

Dans ma tête, la tendresse joue des airs de Chopin. D'innombrables visions de caresses, de câlineries et de cajoleries ressurgissent par l'effet des notes. Je n'ai, pour ainsi dire, aucune misère à me laisser bercer par ces vibrations. Pourtant, j'ai peur que tout s'arrête et du silence de ces doigts qui se reposent. J'occupe un espace restreint, je suis à l'étroit. L'air qui m'entoure, j'en fais ma conquête.

Qu'en est-il de ma consœur? Je ne peux la rejoindre. Comme moi, elle ne tient qu'à un fil. D'ici, elle me tourne le dos et je n'aperçois qu'un seul détail: sa colonne vertébrale...

Texte C-5: Brigitte Garneau.

LA COMÉDIENNE FT LE CHEF

Jeune, beau et plein de talent, il est pianiste et chef d'orchestre. Je l'ai vu pour la première fois à une pratique pour la musique d'un film dans lequel je jouais le rôle principal. J'ai la chance de le voir souvent. Dans les salles, quand il donne un concert, il n'y a jamais personne qui dit un mot tellement la fascination qu'il exerce est grande. Jamais je n'ai vu un chef d'orchestre diriger un groupe de musiciens comme il le fait. Après chaque concert, car je n'en manque jamais un, nous allons boire un café. Je ne sais pas si je lui plais autant que lui me plait, mais je sais qu'il apprécie beaucoup mon talent de comédienne, car il me le dit chaque fois qu'il assiste à une répétition.

Assise au balcon, je l'applaudis et je lui crie bravo. Il fait bouger sa baguette et il me regarde régulièrement. Cela m'excite beaucoup de l'écouter. Il a tellement de talent pour la musique! Je l'aime... mais... comment le lui dire? La scène est trop sombre pour le lui montrer, tandis que le piano résonne trop fort pour que je puisse le lui crier, et, au restaurant, il est trop proche pour que je me confie et je ne m'en sens pas capable. Je ne sais point comment, mais, un jour, je le lui crierai, et je lui montrerai combien il m'épanouit.

Texte C-6: Nathalie Gauthier.

CES NOTES

Ces notes qui virevoltent font suivre à mon esprit une route bien sinueuse. Cette divagation qu'elles font naître me semble impossible à contrôler, comme ces dérapages à haute vitesse sur des surfaces gelées, alors qu'on ne sait où l'on va s'arrêter...

Changeons de station!

Ces notes qui tournent en farandole se croisent et se décroisent. Elles s'unissent et se désunissent. Mon esprit se laisse prendre à leur jeu, et il s'imprègne de leur tonalité en se fondant à leurs mouvements...

Changeons de station!

Ces notes graves et sévères, au son inquisiteur, cherchent à transpercer mon âme froidement et sans aucune douceur. Elles transgressent les lois de la propriété de l'âme, s'y fondent, se mêlent à l'imaginaire. Sans scrupule, elles dansent avec mes pensées...

Changeons de station!

Ces notes tristes et moroses plongent au fond de moi pour m'arracher à mon dernier sourire, et me collent à une désolation qui semble insurmontable. Elles dégringolent et entraînent avec elles mon moral impuissant...

Changeons de station!

Ces notes folles et insaisissables qui apparaissent, disparaissent. Elles n'ont aucune cohérence. Inattendues, elles surviennent, attendues, elles s'abstiennent. Comme leur existence insensée, il faut les prendre quand elles viennent, notes qui divaguent au gré de leur fantaisie, à la dérive de mon intelligence...

Changeons de station!

Ces notes grossières et malvenues, entendues à contrecœur par mes oreilles horrifiées, elles agressent l'esprit de par leurs sons horripilants et cacophoniques. La distorsion de mon âme à leur contact m'est insupportable...

C'est assez! Pourquoi ne pas ecouter un disque? Chopin, peut-être...

Texte C-7: Manon Goudreau.

VARIATIONS SUR CHOPIN

Après avoir dansé gaiement sur la branche d'un chêne, un charmant petit écureuil monte et descend le long du tronc, tout en sifflant tout haut un air de Chopin. Transportée par le vent, cette douce musique éveille un papillon aux ailes couleurs d'Orient qui tout doucement se déploient dans le ciel d'azur. Lentement, il s'envole, pour ensuite danser autour de la corolle toute rouge et vibrante d'une fleur chantante. Trottinant tout en bas, à petits pas, montant et descendant un escalier de bois, dame souris ramasse noix, noisettes, fraises, framboises et autres fruits des champs. Une libellule ouvre ses ailes d'argent, s'étire tout doucement sous les rayons du soleil naissant. Soudain, ses ailes vrombissent, et elle s'envole dans le ciel pour y rencontrer une de ses semblables. Dans la musique du vent, elles exécutent une danse fantastique. Sautillant de branche en branche, contournant feuilles et plants, elles réussissent ainsi un ballet tout à fait fascinant.

En bas, dame souris, toute éblouie, en oublie un instant de regarder devant, et, finalement, en un pas, se retrouve dans un

petit tas de fraises et de framboises des bois. Son périple attire un sourire, celui du mulot voisin, et notre écureuil rate la branche d'un pin tant son rire est éclatant. Il descend joyeusement, sifflotant son air, pour aider dame souris à se remettre de son émoi. Puis, heureux, il reprend son chemin, en sautillant comme un enfant. Les feuilles environnantes se mettent à jouer une douce musique enjouée, ponctuant ses sauts, ses bonds. Le petit fripon des bois parcourt une grande distance, mais, au retour, un piège s'abattra sur sa petite patte de velours. Il pousse un petit cri, se débat, attend tristement. Un enfant qui passait le découvre pleurant. Le cœur de l'enfant comprend son tourment, et, délicatement, il libère en un instant le petit prisonnier.

Tout joyeux, tout vivant, il accourt vers l'enfant, en transportant entre ses dents les plus beaux de ses trésors. Il en fait présent au bambin, qui, tout gai, frappe des mains. Un doux air de piano s'élève dans le vent, alors que, lentement, l'un et l'autre retournent enfin dans leur monde.

Texte C-8: Martine Guindon.

LUI

Montréal, le 12 décembre 1984. Il travaille dans un bureau d'une des plus grandes compagnies de la ville. Son travail est terne. Il classe des dossiers. Quant il a une minute à lui, il s'évade. Ses yeux restent fixés sur les dossiers mais sa pensée est déjà loin. Il pense aux gens dans le métro qui se dépêchent pour ne pas le rater et être obligés d'attendre le suivant; au Canadien qui a perdu, face aux Rangers, quatre à deux; aux Éthiopiens qui n'ont rien à manger depuis toujours; à ce jeune soldat vietnamien à qui il manque une jambe depuis la dernière guerre; à Flaubert, son auteur préféré; à Chopin, qui n'aura jamais fini de l'émerveiller; au Stade olympique, qui ne sera jamais terminé; aux pyramides d'Égypte, terminées depuis des siècles. Soudain, une main se posant sur son épaule le fait sursauter. C'est un autre employé qui vient l'avertir que le patron viendra inspecter les lieux d'une minute à l'autre. Alors, machinalement, il se remet à classer les dossiers.

Texte C-9: Sylviane Houle.

LA COMPLAINTE DE LA VENDEUSE DE TICKETS

7 heures 30. Une autre soirée mouvementée débute à la Place des arts. Les soirs de grande première, je suis toujours assurée de retrouver ici un monde fou ainsi que tout le va-et-vient que cela occasionne. Des gens des quatre coins de la ville se sont déplacés pour assister au concert solo du grand pianiste canadien Glen Gould.

Pour ce qui est des spectateurs présents, on peut facilement les classer en deux catégories. La première: les étudiants en musique, les fans de Monsieur Gould ou ceux de Chopin, et les fidèles abonnés, qui sont généralement des gens simples et bien disciplinés. La seconde: les gens guindés et prétentieux, qui sont habituellement de grandes personnalités du milieu artistique vêtues de leurs plus beaux atours, et les vieux mélomanes. Tous se donnent de grands airs et essaient d'impressionner, de se distinguer les uns des autres.

À propos de ces derniers, je les trouve tout à fait idiots. Si seulement je pouvais leur dire tout ce que je pense de leur

comédie et à quel point ils peuvent m'exaspérer, je pourrais me défouler un peu. Mais non. Mon rôle, mon devoir, c'est de ne manifester aucune opinion ni jugement à leur égard, de prendre leurs tickets, d'en déchirer l'extrémité de droite, de vérifier leur siège, et de leur indiquer la direction à prendre pour le rejoindre.

7 heures 58. La plupart des gens sont déjà entrés et, dans exactement deux minutes, les portes de la salle vont se refermer pour le début du concert. Immanquablement, quelques secondes avant la fermeture, des retardataires entreront et d'autres devront attendre la fin de la première partie pour goûter quelques instants du récital.

8 heures 00. À partir de maintenant, j'obtiens une heure de répit. Je retourne aux bureaux de la réception. En général, j'adore ce que je fais. Je n'ai pas à me plaindre: je n'ai pas de patron sur les talons, les heures de travail sont régulières, et je bénéficie de beaucoup de temps libre.

Certains jours, on en voit de toutes les couleurs, mais ça se tasse et, le lendemain, on n'en reparle plus. Quand le temps me le permet, je me faufile dans les coulisses ou à la console

de l'éclairagiste et, de cette façon, je peux assister à certains spectacles, concerts ou ballets, mais, toutefois, sans les voir au grand complet. Cela devient un peu frustrant à la longue, mais c'est le seul désavantage de la profession.

9 heures 30. Je dois retourner à mon poste car le récital tire à sa fin. Pour rompre les interminables dernières minutes à attendre dans le hall, je vais discrètement me coller l'oreille près des portes de la salle et savoure les tous derniers instants de musique... mais, souvent, quelle musique! Les dernières notes flottent encore dans l'air. Les spectateurs ont l'air d'être émus et, soudain, c'est une pluie d'applaudissements qui fait vibrer les murs de la salle. Quelquefois, ils me semblent si troublants et en même temps si enthousiastes que j'en ai les larmes qui me montent aux yeux.

Tranquillement, je retourne à mon poste et veille alors à la circulation des gens pour éviter l'encombrement. Je les observe et ils semblent contents, rassasiés de musique. Ils feront sans doute de beaux rêves...

Texte C-10: Marc Howard

AMOUR INTERDIT

En traversant le champ de blé, quelques germes de blé léchèrent au passage mon pantalon du dimanche. À vrai dire, je sautillais passablement, dû à une certaine anxiété de ma part. Je l'avoue, sautiller dans un champ de blé n'est pas mon fort mais, cette fois, ce n'était pas pareil parce que Geneviève était là. Elle m'attendait au fond, avec sa robe blanche et immaculée, appuyée sur le pommier. Elle me vit approcher, corps chaud et cœur fragile. Quand j'arrivai devant elle, je m'arrêtai subitement de gambader. De même, ma conscience cessa tout à coup de penser et mes yeux de voir ce qui était autour: j'étais en amour. Mes souliers de dix écus s'envolèrent, mes vêtements, ma raison, mon bon sens, mon petit côté raisonnable, et mon corps poursuivit son chemin vers cette femme magnifique dont le cœur criait famine. Je n'avais plus conscience de mon existence et de ma personne. Elle, elle, elle et elle. Pardonne-moi, Geneviève, pardonne-moi! Je ne sais plus ce que je fais. Je suis un imbécile... non... je suis en amour. Elle dansait, et moi aussi, mais je ne voyais qu'elle. Elle tournait, nous tournions. Elle se roulait, nous nous roulions. Elle

riait, je riais, nous riions. Elle était fraîche, j'étais en amour. Heureusement, le pommier était là pour cacher notre paradis, et son ombre était là pour nous cacher du soleil chaud et brillant de la réalité. Merci, pommier, cache-nous des hommes et des femmes! Protège-nous de toutes ces langues fourchues! Il n'y a pas de vice ici. Mon âme est pure et je connais la passion. Merci, pommier, et vous aussi, racines longues et vieilles: vous connaissez tout et rien ne vous choque. Vous, au moins, savez garder le silence, plantés là, immobiles. Aucun homme n'oserait vous abattre avec vos feuilles montant dans le ciel. Comme je vous envie, vous qui donnez la pomme, le fruit défendu. Moi, c'est Geneviève qui est ma pomme, et je suis aussi la sienne. Au loin, les vaches ont rompu le silence de notre amour. Beuglez, vaches, criez vaches et taureaux aux cornes acérées comme celles du diable! Moi, je tente et me laisse tenter: je suis en amour. Criez, créatures maudites qui sonnez l'alerte et alarmez les voisins de ce village! Mais je ne vous nourrirai plus, vous qui mordez la main qui vous alimente! Seuls le vent et le pommier sont mes amis. Le premier me caresse quand je suis seul, me donne de l'air quand il fait chaud, et me fait vivre... vivre... à en être ivre... ivre... car je suis en amour. Merci, vent, qui fait tourner le moulin qui me donne mon pain! Geneviève... ma bergère... mon

grand amour... Elle m'aime, je l'aime, nous nous aimons, mais les gens ne nous aiment pas. Ils n'ont pourtant pas le droit de nous pointer du doigt. Gens fourbus, comme vous êtes tristes! Vous n'êtes pas en amour parce que je le verrais bien dans vos yeux! Allez, anges déchus, montrez-moi vos yeux, montrez-moi votre passé, montrez-vous! Vous aussi, vous avez honte, même si vous l'ignorez probablement! Moi, j'ai aussi honte, mais je suis heureux à cause de mon amour. Il est secret comme la vie et comme le vent, qui fait tourner tous les moulins du monde et ne mourra jamais. Vous, vous ne naîtrez jamais! Vous vivez mais en étant enterrés. Je veux aimer cette gamine, cet enfant, cette femme. Est-ce que j'en ai le droit? Devrais-je me refuser ce que je veux? Geneviève... Geneviève... Je veux me donner à toi en entier, au complet, en totalité. Geneviève, aime-moi! Je t'aimerai beaucoup plus que je t'aime! Prends-moi dans tes bras, serre-moi, enlace-moi! Tes mains ont le droit de faire ce qu'elles font, et j'ai parfaitement le droit de les laisser se glisser sur ma peau. Elle jouit, je jouis, nous jouissons, mais, vous, vous ne vous réjouissez pas? Nous ne vivons pourtant que toute la vérité et rien que la vérité. Mais le soleil est vrai et m'annonce la vérité. Il tombe lentement. Il n'est plus midi et elle doit partir. Elle n'a pas le droit de rester et je n'ai pas le droit de la suivre. Je la regarde encore plus. Dans ses yeux, je

vois le soleil tomber. Je vois la vérité. Elle me donne un baiser et je me retrouve seul avec mes pensées. Elle pense à moi, je pense à elle, nous pensons à nous. Elle est partie et mon esprit est faible parce que je suis en amour. J'ai fixé la corde au pommier, cette corde qui viendra peut-être me délivrer, délivrer ma conscience car j'ai fait une faute mais je ne veux pas me repentir. Seulement me pendre. Ce n'est pas la solution, c'est une résolution. Pendu. Mon corps se balance doucement et le vent me fait ses adieux. Il voudrait bien me donner de l'air mais je n'en veux plus: tout est fini. Je suis en amour interdit.

Texte C-11: Marie-Josée Julien.

MORT SOUDAINE

Ah! cette douce musique. T'en souviens-tu, Antoine? Mais réveille-toi donc, tu dors encore! Il est temps de se lever. Tu perds ton temps à toujours sommeiller comme cela.

Oui. Cette tendre mélodie me rappelle de doux souvenirs qui remontent à notre voyage dans les îles. C'était si reposant! Et toi, tu t'étais presque noyé cette fois-là. En tout cas, n'eut été de ce jeune homme, tu serais peut-être mort. Mais voyons, ne parlons plus de cela (c'est aussi à ce moment que tu as trahi la confiance que j'avais mise en toi)!

Mais enfin, Antoine, tu m'écoutes ou tu ne m'écoutes pas? Antoine. Antoine. Mais... il est mort!

Texte C-12: Christian Lachaine.

CHARMANTS MOMENTS

Je suis assis dans la classe et j'essaie de faire couler l'encre sur ma feuille. Je n'avance à rien, ma tête est vide. Une musique classique me casse les oreilles et me met les nerfs en boule. Je n'ai envie que de jouer au "frisbee" avec ce disque de malheur qui ne cesse de me hanter et de m'irriter. Mais que puis-je faire? Ce supplice m'est imposé. Je deviens de plus en plus nerveux. Et voilà que la première face se termine. Le

professeur se lève et change le disque de côté, et un air de piano encore plus endiablé se met à circuler. Pourquoi me faire ça à moi? Pourtant, je n'ai rien fait. Mais je ne suis pas capable de supporter la musique classique. Et pourtant... j'aime tant la musique! N'importe quel air, ça n'a pas vraiment d'importance, mais pas du classique. Je n'arrive pas à l'oublier. Pourtant, d'habitude, je suis capable de travailler avec n'importe quelle sorte de musique. J'avoue même que des musiques qui me plaisaient m'ont souvent apporté de bonnes idées ou des images extraordinaires., mais avec le classique, je n'y vois que du noir. Je ne trouve vraiment pas cette musique imagée. Je trouve que c'est plutôt du pareil au même du début à la fin.

Je ne sais pas avec quoi enchaîner. Impossible de me concentrer. La seule chose que je vois, c'est mon entourage immédiat, qui me donne l'impression d'être emprisonné. Moi qui suis habitué de m'évader dans mon imagination sans fin, dans ce pays imaginaire qu'est ma tête, je peux à peine y pénétrer aujourd'hui. C'est vrai que je ne tiens pas une forme à tout casser, mais quand même...

Les secondes sont longues à n'en plus finir. Et voilà que le deuxième côté du disque est fini. Le professeur se lève de

nouveau et le retourne encore pour que ça recommence. Je n'en peux plus. Je me lève et vais prendre une pause-café pour revenir un peu plus en forme après avoir jasé un peu.

J'entre donc et m'asseois. Et, alors que je tente d'écrire, le disque se termine. Le professeur se lève, comme tantôt, et le disque tourne une fois de plus.

Eurêka! Enfin! Je peux percevoir une image de cette mélodie qui m'a tant hanté. Cette image, c'est celle d'un pianiste qui est condamné à jouer pour l'éternité. Il erre à travers la galaxie avec son piano, son seul ami. Tous les deux flottent dans le vide, avec, pour spectateurs, les étoiles. Tout est sinistre et sans vie dans ce monde de solitude et de désespoir. Quel triste sort!

Mais un jour, un jeune homme bien voit et entend le musicien perdu en principe à jamais, et devient désireux de le sauver.

Merde! Impossible de me concentrer. Je n'arrive à rien. Je me suis pas du tout satisfait. Mes idées se perdent et tout va pour le pire. Mais j'essaie de ne pas me décourager et je

cherche tout de même une idée. Et voilà que j'aperçois encore le pianiste perdu dans son univers. Dans ma tête, il n'y a rien d'autre que cet homme qui essaie de jouer ces airs qui se ressemblent tous au plus haut point.

Texte C-13: Marc Lalonde.

L'HISTOIRE DE JOHNNY POUBELLE

John Bélec, diplômé en cinéma du Cégep de Saint-Jérôme, était devenu schizophrène après deux ans de merde et de chômage. Les causes de ce drame? Il n'avait eu aucune aide de qui que ce soit, et il n'y avait aucun emploi dans le domaine où il s'était spécialisé. Après ses deux années d'études, il était retourné dans le vieux Hull, où il demeurait dans un petit logement délabré. Un vieil homme l'aidait à se nourrir pendant cette période sombre, en lui changeant ses chèques de bien-être social et en lui achetant de la nourriture chaque semaine.

Johnny Poubelle, nommé ainsi pour ses allures de clochard, avait juré à Robert, son ami, que si on tentait de le placer, il se tirerait un coup de fusil en pleine figure. Robert avait accepté de le laisser tranquille et de ne pas le rapporter aux autorités, à condition qu'il puisse passer une fois par semaine.

Les seuls objets qui appartenaient à Johnny étaient son logement, ses meubles ruinés et son disque de Chopin, qu'il écoutait tous les jours.

Par une belle soirée d'hiver, un jour, Johnny s'était habillé en Père Noel et se tenait au coin d'une rue, devant la porte d'une vieille maison, lorsqu'il vit arriver des jeunes filles qui allaient y pénétrer. Il leur demanda:

- Voulez-vous que j'entre chez vous, avec mon sac?

- Es-tu fou, bonhomme? répondirent-elles.

Les filles disparurent en riant, et Johnny resta là sans bouger, attendant d'autres passants.

L'été suivant, un matin, il participait seul à une sorte d'encan imaginaire.

- Cinq: une fois, deux fois, trois fois. Six: une fois, deux fois, trois fois. Sept: une fois, deux fois, trois fois.

Il démolit une chaise à coups de masse et il mit les morceaux dans une boite, pour aussitôt les distribuer à gauche et à droite:

- Six pour vous, Mademoiselle, deux pour moi...

Il recommença avec un tas de briques.

Une autre fois, vers la fin de cet été-là, il écoutait son disque de Chopin en criant:

- Maudite société, tu es une christ de minable! Putain, n'importe qui te tripote! Tu es une vache, salope!

Les voisins portèrent plainte à l'hôpital Pierre Jenais, et l'on envoya deux gardes le chercher. Mais dès que les deux employés apparurent, Johnny les regarda avec son fusil de calibre douze en disant:

- Chopin, mon copain, j'écoute ta voix de pianiste, en me disant que si ces enfants de prostituées ne me respectent pas, il faut que j'aille plus loin sur le même chemin que toi, Chopin. Le chemin de demain... Adieu, putains!

Il retourna le calibre douze, se le pointa en pleine figure, et, comme il l'avait juré, il se le déchargea en pleine face.

Lorsque Robert apprit la triste nouvelle, il s'en voulut beaucoup et partit à son chalet de Gracefield pour écouter le disque de Chopin de Johnny, son bon ami...

Texte C-14: Jean-Maurice LeBreux.

QUAND CHOPIN S'AMUSE

Chopin court dans la salle de concert, entre les fauteuils, dans les grandes allées de marbre. Il grimpe aux murs et saute même jusqu'au plafond. Il monte sur la grande scène, salue la salle et retourne batifoler ici et là. Partout où il y a le moindre petit espace, il y va. On dirait que la salle en est remplie. Les voûtes et les colonnes lui ressemblent beaucoup parce qu'il a tourné autour en y laissant sa trace à chaque tour. Quand il veut se reposer, il s'asseoit sur le piano qui se tait aussitôt. Mais en moins de temps qu'il ne le faut pour le dire, le revoilà sur un des mille fauteuils de velours rouge, puis il en essaye

un autre, puis un autre, puis un autre...

Et c'est comme ça presque chaque jour. Le soir, il reste près du piano, timide, tantôt triste, tantôt gai, mais toujours timide. Il attend le jour. Il attend son ami, celui que l'on rencontre tôt le matin et qui entre toujours par la petite porte de la grande salle. On le voit souvent, quand le soleil est chaud, venir prendre l'air par celle-ci, mais autrement on ne le voit jamais et il reste dans la salle jusqu'au soir.

Le midi, quand il a fini le ménage de la salle, son ami vient le rejoindre au grand piano, et Chopin se réveille péniblement. Ensuite, à son tour, il réveille toute la salle, toute la scène, tous les décors empilés dans les coulisses. Il court, également, comme ensorcelé par son ami qui s'amuse avec lui comme personne d'autre. Quelquefois, la salle tremble sous les pas de Chopin, et les lustres de la scène frétillent sur son passage. D'autres fois, cette cathédrale de marbre et de bois précieux murmure comme un petit oiseau.

Ce soir, un grand maître joue en son honneur. La salle est remplie, les fauteuils tous occupés. Le grand maître se démène sur son piano, le caressant, le frappant, le secouant, mais

Chopin reste timide. Il tourne autour de l'instrument mais ne descend pas dans la salle. C'est bien lui qui sort du piano, sauf qu'il ne danse pas.

C'est tant pis... il attendra demain, à midi...

Texte C-15: François Morin.

SONATE À LA MORT

J'aime écouter Chopin, tout comme René aimait écouter Chopin.

Je me rappelle, lorsque je passais devant sa maison, que les notes emplissaient la rue. Il pouvait passer des journées entières à jouer pendant que moi, j'écoutais à son insu. Je restais à l'extérieur de sa demeure et j'écoutais, j'étais bien, j'étais heureux. Le moins qu'on puisse dire, c'est qu'il était bien traité et qu'on s'occupait bien de lui. En effet, il était accordé régulièrement et l'on ne jouait sur lui que du Chopin. Je m'étais fait un devoir de lui trouver un foyer convenable. Après tout,

c'est moi qui l'avait fabriqué, et il était comme mon enfant puisque je lui avais même donné un nom.

Un jour, un malheur le frappa. Son propriétaire mourut et c'est un de ses fils qui hérita de ses biens et de lui. Le lendemain de l'arrivée du nouvel occupant, je me rendis au même endroit pour encore écouter la sonorité pure de René, mais ce que j'entendis me glaça. C'était une vulgaire musique moderne, et les sons que produisait René me parvenaient comme autant de cris de désespoir. Je regardai par la fenêtre et vis cet homme, ce monstre, jouant à grands coups et martyrisant mon enfant. Je me rendis au poste de police pour porter plainte, car on ne maltraite pas un enfant ainsi, mais ils me rirent au nez.

C'est à ce moment que je décidai de passer à l'action. Je me mis à envoyer des lettres de menace à ce tortionnaire, en l'enjoignant de jouer du Chopin. Mais il n'en tint pas compte. Chaque soir, il continuait de battre le seul être que j'ai aimé de toute ma vie.

Un soir, donc, je me décidai. Je frappai à sa porte et ce porc, cet être immonde, ouvrit. Quel effort immense dus-je

déployer pour ne pas lui sauter dessus! Il souriait même, le salaud! Alors, il m'invita à entrer et me demanda même si je voulais boire quelque chose. Après avoir refusé, je lui dis directement que c'en était fini de cette musique de sauvage. Il se fâcha et une violente dispute s'ensuivit au terme de laquelle il m'invita à sortir. C'est à ce moment qu'il se retourna et que, profitant de l'occasion, je saisis un bouquin qui était sur une petite table et lui en donnai un grand coup. Bien que le livre fut assez gros (c'était un recueil de quelques œuvres de George Sand), il ne fut pas moins ébranlé et voulut riposter. Il saisit un tisonnier, voulut me frapper, me manqua, et donna un grand coup à René, cassant plusieurs touches. Il avait tué mon enfant! Je lui arrachai le tisonnier et le frappai, frappai, frappai encore, jusqu'à ce que sa tête éclate.

Maintenant, je me retrouve sur un pont qui enjambe une rivière. Je suis attaché au cadavre de René que, tout à l'heure, je pousserai à l'eau. C'était la seule chose que j'aimais et il ne me reste plus qu'à le rejoindre dans la mort...

Texte C-16: Chantal Paquin.

LE CONCERT DE LA VIE

- Dans deux minutes.

Voilà encore une fois les fameux mots auxquels je ne m'habituerai jamais. Je suis là, dans ma loge, vérifiant dans le miroir si tout est correct et si mon maquillage n'est pas mal appliqué. J'ai un trac fou, mais quand le régisseur me dit qu'il ne me reste que deux minutes avant d'entrer en scène, mon trac augmente au même instant. Ce soir, c'est mon dernier concert dans cette salle. Ensuite, je me suis promis des vacances bien méritées. Je vais dans les Laurentides. Mes parents ont une petite villa sur le bord du lac où j'irai me reposer avant la tournée d'un mois que je dois faire un peu partout à travers le Québec.

- Dans trente secondes.

Il est temps de sortir de ma loge. Une grande respiration et je sors ensuite. J'approche de la scène et vois que la salle est remplie de monde. Je me dirige vers le piano et commence à

jouer une pièce de Chopin. Depuis que je suis jeune, j'adore Chopin. Ma mère m'a même dit que, lorsque j'avais quatre ans et qu'elle mettait un disque de lui, j'arrêtais de jouer pour mieux m'asseoir et écouter le disque au complet sans bouger du divan. Comme disait ma grand-mère quand j'étais petite: "Cette petite fille-là va devenir pianiste". Elle ne s'est pas trompée car la musique et le piano, pour moi, c'est ma vie. Je débute le récital avec des sonates de Beethoven, mais je termine toujours avec une sonate de Chopin, précédée de mes propres compositions. Le concert terminé, ce sont les applaudissements qui me ramènent sur terre, car quand je joue, je suis tellement concentrée que me crois seule dans mon salon en train de répéter.

Après avoir salué les spectateurs, je retourne dans ma loge pour me changer. Ce soir, je dois aller souper au restaurant avec Marc, mon fiancé. Ensuite, il doit me déposer dans les Laurentides. Il ne peut même pas rester à la villa avec moi car il a son travail, mais il va venir me rejoindre pour le week-end. Je profiterai de la solitude pour composer de nouvelles pièces. Tantôt, après le concert, j'ai reçu mille félicitations de part et d'autre. En entrant dans ma loge, il y avait un énorme bouquet de fleurs. Quand je me suis

approchée pour lire la carte, j'ai vu ces mots: "À la femme de ma vie pour son anniversaire, celle qui a mis de la musique dans mon cœur. De ton amour..."

Comme c'est bête! J'avais complètement oublié que c'était mon anniversaire. J'étais tellement préoccupée par le concert que j'ai même oublié de vieillir. Vingt-cinq ans aujourd'hui! Donc, le souper en tête à tête, ce n'est pas parce que j'ai fini mon concert, mais c'est plutôt pour mon anniversaire.

Je me change rapidement, me refais une beauté et, comme j'allais sortir, j'entends frapper à la porte. J'ouvre et c'est Marc. Je lui saute au cou et il me serre fort dans ses bras. Je le remercie pour ses fleurs. Je crois qu'aujourd'hui, c'est le plus beau jour de ma vie. J'aime Marc plus que tout. J'avoue que le piano passe parfois avant lui, mais je m'en rends toujours compte assez vite pour ne pas que Marc en souffre. Même s'il ne m'en a jamais parlé, je sais que ça doit parfois l'énerver de m'entendre parler de Chopin, de la musique et de mes concerts, mais il ne m'en tient jamais rigueur.

Pendant le souper, Marc a évoqué notre première rencontre, nos fiançailles et le vingt-cinquième anniversaire de

mariage de mes parents l'an dernier, pour finalement me demander si nous ne devrions pas nous marier plus tôt que prévu. J'aime Marc et ça fera bientôt cinq ans que nous nous fréquentons. Nous n'avons pas habité ensemble parce que je sais tout le mal que nous aurions fait à ma mère. Elle tient trop à sa réputation pour se faire dire par sa voisine: "Où habite votre fille? On ne la voit plus". En tout cas, j'aime Marc assez pour savoir maintenant que c'est avec lui que je ferai ma vie et que je fonderai une famille. Finalement, je regarde Marc et lui dis:

- Que penses-tu du mois de juillet?

Il me prend la main et me répond:

- Ne restons pas ici. Nous avons trop de choses à préparer pour ce grand jour.

Puis, un jour, le mois de juin tire à sa fin, et nous nous retrouvons à trois semaines du grand événement. Mes parents sont heureux de voir que leur petite Michelle va se marier, elle qui a aussi à faire de sa vie un succès sur toute la ligne.

Texte C-17: Louise Picotte.

DOUCE MUSIQUE

La musique est comme une langue étrangère mais avec cette différence que tout le monde peut la comprendre. Peu savent la parler, par contre, et elle ne répond pas toujours au goût de tous puisqu'il y a autant de personnalités que d'individus.

La musique que j'écoute est le reflet d'un homme imaginatif, doux et ayant un bon tempérament. Elle est aussi accompagnée d'une dose de folie sous contrôle. Sous des allures légères, la musique est un amalgame de difficultés qui ont été apprivoisées par des gens déterminés et curieux de leurs possibilités, acceptant de vivre au jour le jour en équilibre sur un fil, en attendant de voir ce qu'il y a dans le chapeau. Elle est le seul bien des artistes, mais elle est belle, cette vie d'artiste, faite d'insouciance, de pleurs et de délires. De succès en échecs, le musicien va, son seul talent en gage, préparer, travailler son instrument, en vue de performances qui le consacreront ou non et dans lesquelles il mettra son cœur à nu et toutes ses émotions.

Lorsqu'il réussit à faire frémir les gens les plus durs, le musicien a gagné. Il les transporte dans des mondes très différents du nôtre. Dans une douce euphorie, la musique tranquillise et laisse l'imagination, bercée par sa magie, se libérer de la réalité de tous les jours. Elle est tirée de la nature. Subitement, elle passe d'une saison à l'autre, elle agresse, elle endort, pour ensuite laisser croire en sa fin et aller mourir plus loin après avoir fait danser les sens.

Elle s'est transformée depuis les temps anciens mais elle demeure toujours présente dans notre vie. On bat la mesure, le temps passe et elle est immortelle.

Texte C-18: Luc Saint-Louis.

POURQUOI J'AIME LA MUSIQUE

Je ne puis m'empêcher de sourire. C'était la quatorzième fois en trois semaines que nous étions invités chez Pichon. C'était aussi la centième fois que celui-ci nous faisait entendre le même disque de Chopin. En fait, je n'aurais pas dû rire mais

plutôt pleurer. Comme si je ne l'avais pas assez entendu, ce foutu Pichon entreprenait de me faire souffrir une fois de plus. Je sentis aussitôt que j'allais passer une bien mauvaise soirée. Ma femme, sachant ma douleur, essayait de me remonter le moral en me disant que la fin du disque approchait, si bien que je crus un moment à ma délivrance. Pauvre moi! J'étais bien loin de la liberté... Ce fils de pute de Pichon était déjà sur le point de le remettre. C'est alors que le peu d'eau contenue dans mon cerveau se mit à bouillir. Mes yeux ne se retenaient plus et tournaient dans tous les sens. Mes paupières se fermaient et s'ouvraient à si vive allure que les cheveux de ma femme, assise à proximité, volaient littéralement au vent créé par les battements. De la vapeur sortait de mes oreilles bombées et repliées légèrement sur elles-mêmes. Je ne pus me contenir. Ma femme comprit que j'allais exploser. Elle me sauta au cou pour m'empêcher de commettre un acte trop fâcheux, mais, mi-conscient, je parvins quand même à atteindre, de mes mains ouvertes, Pichon, à moitié mort de peur. Ma force se décupla. Je le pris par les épaules et le soulevai le plus haut possible, en lui criant, d'une voix très grave:

- Pichon, petit con, tu vas m'enlever ce foutu disque ou je te lance à travers la fenêtre sans même la casser!

Je le remis par terre et il courut vers le système de son faire ce que je lui avais ordonné avant de s'affaisser. De mon côté, je m'en allai vers ma femme pour aussitôt enfiler mon manteau.

Arrivé à la maison, j'entrepris une conversation avec ma femme qui dura près de trois jours. Elle me fit comprendre que c'était moi qui avais choisi ce disque à l'origine. J'en vins à la conclusion que je devais des excuses à cet idiot de Pichon. Je me rendis chez lui et lui demandai pardon. Tout joyeux, cet imbécile nous invita à nouveau, ma femme et moi, nous promettant qu'il ferait jouer autre chose que du Chopin.

Nous nous retrouvâmes donc chez lui un certain soir et tout alla pour le mieux. À ma demande, Pichon ne fit jouer que du Beethoven et je passai une très belle soirée. Mon hôte et moi étions redevenus bons amis à nouveau.

Actuellement, je suis encore chez lui pour vous raconter tout ça. C'est la cinquantième fois en autant de jours que je visite ce navet de Pichon. C'est aussi la deux cent cinquante et unième fois, au moins, que j'ai droit à du Beethoven...

Texte C-19: Fabien Sarrazin.

L'ARTISTE-PEINTRE

Un jour, l'artiste-peintre frappera à votre porte, mine de rien. Il peindra votre maison à la veille de sa mort, pour lui redonner fausse vie. L'artiste-peintre ne construit pas: il s'invente. Il peindra les murs de votre réalité pour vous faire croire qu'autre chose existe sous vos yeux. Vos yeux ne verront plus cette réalité, car votre visage sera peint, et ils ne verront que l'irréalité. Triste sort que de sombrer dans le rêve, l'irrealité! Pourtant, d'heure en heure, l'artiste se crée des milliers d'admirateurs devenant aveugles. Tous tombent dans son piège, le piège de la société dite équilibrée. Oui, car l'artiste-peintre, assoiffé de possession, peint tout ce qui lui tombe entre les mains. Même sa maison est peinte en blanc, symbole de pureté. Pauvre lui! Pauvre irréalité! Avec son impérialisme fou, durant sa saison préférée, celle de la guerre, l'artiste-peintre a peint le sol d'un rouge vif. Ce rouge vif très rare, l'artiste, ne pouvant l'obtenir en gallons et à prix raisonnable, l'a puisé à même ses admirateurs aveugles par l'espoir qui lui fournissaient ce rouge nécessaire à sa victoire. En réalité, l'artiste-peintre n'a jamais gagné. Alors, il peint et

repeint toujours. Artiste-peintre, un jour, sur un air de musique qui ne mourra jamais, tu auras puisé le fond de ton dernier gallon, le fond de ton dernier admirateur qui ne voudra plus croire à l'espoir de ton irréalité. Alors, la rouille rongera tes murs blancs. La réalité reviendra en force, et toi, tu ne peindras plus jamais au profit de ton irréalité. Oui, cette peinture que tu as faite sur ton visage te rongera. Tu écouteras, sans vouloir l'entendre, cette musique qui filtrera au travers de tout ce que tu as peint, pour enfin ressentir une solution nouvelle, qui a pourtant toujours existé mais qu'un artiste-peintre dans ton genre n'a jamais compris. Pauvre irréel, tu n'as jamais existé, et tu partages au fond le même sort que toi, l'artiste-peintre!

Texte C-20: Marc-André Whipp.

LE POUVOIR DU PLAISIR

"C'est le grand jour, Seigneur de Bathory. Nous partons à la rivière. Nous y allons pour pêcher du poisson", s'écrient-ils.

Et les voilà qui préparent leurs appâts.

Une fois l'an, toujours au printemps, ils partent faire la moisson du poisson.

Cette année, comme pour les précédentes, ils veulent trouver le Grand Poisson.

Depuis les six dernières constellations, le mot est passé de bouches à oreilles à tous les chevaliers, princes, princesses, seigneurs et seigneuresses du comté. Oui, même les femmes y courent pour pêcher, et ce sont elles qui battent tous les records.

À elles seules, elles ont rapporté plus de livres de poissons que ce que l'on avait pêché dans toute l'histoire.

Et, il y a six ans, la plus grande pêcheuse du village a entrevu un poisson long de dix arpents et haut comme trois églises.

L'année d'après, alors que tout le village assistait à un tendre et chaleureux crépuscule, tous le virent se dresser comme un grand monument dans les eaux.

Il dit: "Le jour où vous me pêcherez, le monde marin et ses mystères vous appartiendront en entier. Ils se révéleront à vous selon vos désirs et votre volonté".

Bien sûr, tous crurent à une hallucination collective. Néanmoins, ils tentèrent de le capturer avec leurs lances, mais toutes celles qui le touchaient rebondissaient comme si elles avaient été projetées sur du caoutchouc. La plupart de ces lances déviaient de leur trajectoire de façon incontrôlée, et même les meilleurs chevaliers et chevalières en furent réduits à l'impuissance.

Un peu bousculés par les événements, ils battirent en retraite et rentrèrent au village avec, bien sûr, beaucoup de poissons, disons autant que l'année d'avant.

Personne ne l'a revu ces quatre dernières années.

Aurait-il disparu? Serait-il en train de mijoter quelque plan pour narguer les pêcheurs plus longtemps? Ont-ils été victimes de leur désir très grand de rapporter du gros poisson? Personne ne le sait. Mais tous et toutes conservent l'espoir de le retrouver.

La prime est bien belle. Avoir le monde marin à soi équivaut à ne plus avoir faim, quoique personne n'a eu ici à affonter ce problème, même si le risque existe toujours.

Voilà! Tout le monde est prêt. Ils partent. Ils voyageront dans des charettes et à cheval, les hommes dans les charettes et les femmes sur les chevaux.

Il faut au moins deux jours pour se rendre à la rivière et tout se passe à merveille. Le soleil est là, on se taquine, on se tiraille, on fait de la musique, on rit, on s'agace. Certains reçoivent un peu d'eau venant des gourdes, d'autres se lancent des pelures d'orange. Bref, magnifique voyage!

Arrive le soir où ils sont à mi-chemin et installent le campement. Les tentes, faites de peaux, s'élèvent, pendant que des gens préparent et étendent d'autres peaux dans les charettes pour assurer un minimum de confort.

Après avoir mangé, c'est la fête. Le vigneron sort son vin nouveau puis remplit verre après verre avec son gros tonneau. C'est l'abondance. Tous digerent bien et sortent alors leurs instruments pour commencer à jouer.

Parmi eux, sans qu'ils ne le sachent, se trouvent Frédéric Chopin, qui deviendra un célèbre compositeur pour le piano et révolutionnera la musique.

Ils ne transportent pas de piano mais ce jeune athlète est aussi habile aux maraccas, et il en joue merveilleusement jusqu'à ce que tous entrent sous les draps.

Le lendemain, à l'aube, ils plient bagages et repartent pour une journée aussi mémorable que la précédente. Et, à part une rame brisée mais vite réparée, il n'y a pas de problèmes et ils se rendent à la rivière.

Le soir s'amène, tranquille, tout comme la rivière. Ils sont à quelques pas de cette belle eau courante lorsque la plus grande pêcheuse du village s'arrête et se met à crier. Du moins, elle tente de le faire, mais rien ne sort de sa bouche.

Tous et toutes courent vers elle pour savoir ce qui arrive. Elle pointe du doigt la rivière à ses côtés. Les autres se retournent et aperçoivent, avec stupéfaction, que l'eau est rose, et ce n'est certainement pas l'effet des rayons du soleil. Ils approchent de cette merveilleuse substance vitale, la touchent, et elle coule

alors entre leurs mains.

De plus en plus émerveillés par les phénomènes fantastiques des dernières années, ils montent le campement. Tout le monde a les mêmes tâches que la nuit d'avant. Les peaux s'étendent, ils mangent, le vigneron distribue le fruit de ses vignes, les musiciens, hommes et femmes, sortent à nouveau leurs intruments, et la soirée reprend.

La nuit est tombée depuis quelque temps déjà lorsque soudain sort de l'eau une lumière, avec une intensité telle qu'elle aveugle tous et toutes.

N'ayant jamais vu pareille chose, les gens se mettent à courir dans toutes les directions. Puis, subitement, tout le monde s'arrête, comme figé, pour ensuite se diriger vers la rivière et, bien sûr, la lumière.

Hommes et femmes entrent dans l'eau tels qu'ils sont avec leurs instruments. Ils s'enfoncent de plus en plus et, bientôt, on ne voit plus que leurs têtes et après plus rien.

Ils ont été attirés comme par hypnose.

Plus personne sur le rivage, dans les charettes, dans les tentes. Plus personne.

Il ne reste que cette lumière qui se dissipe peu à peu en s'enfonçant dans les eaux. Désert. Tout ce qui reste, ce sont les chevaux et le paysage. Plus de vies humaines. Un village entier vient d'entrer sous l'eau pour se noyer, et il ne reste aucune trace, aussi minime soit-elle, susceptible de fournir un indice expliquant ce qui s'est passé.

En résumé, six ans plus tôt, une pêcheuse aperçoit un gros poisson. L'année d'après, tout le village le voit aussi et il leur parle avant de disparaître complètement pour quatre ans. La septième année, ils reviennent, et l'eau est rose. Puis, en pleine fête, une lumière les hypnotise et les traîne vers la rivière sans laisser une trace.

Et si l'on entrait sous l'eau, pour voir?

On aperçoit tout au fond, entre deux anfractuosités des rochers, un immense palais. Ils y sont tous et toutes. Ils mangent, boivent, jouent de la musique. À les regarder, ils semblent immortels.

Quelques jours après, survient un grand malheur sur la terre: un déluge. Tous les êtres vivants meurent, autant les végétaux que les animaux.

Il ne reste plus que les humains de ce village englouti, qui, après sept ans, avait été victime du "Lucky seven", et le Grand Poisson était nul autre que le dieu de la vie, qui leur avait simplement proposé, en parabole, de revenir.

Ces hommes et ces femmes rebâtirent un monde dans le plaisir...

APPENDICE C

ÉVALUATIONS DÉTAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ

EVALUATIONS DÉTAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ
JUGE: MADAME SYLVIE GAGNÉ

Séries / Élèves	Série A	Série B	Série C
1	1-2-2-2-1	1-2-1-2-2	2-2-1-2-2
2	2-1-2-1-2	2-2-1-1-1	2-1-1-1-2
3	2-2-3-3-3	3-3-3-2-2	2-2-2-3-3
4	2-1-1-2-1	1-1-2-1-2	1-2-2-2-2
5	1-1-2-1-3	1-1-2-2-2	1-1-1-1-2
6	2-1-1-1-1	2-2-1-1-3	2-2-3-3-3
7	2-1-2-2-2	2-2-3-3-3	2-1-1-2-2
8	2-1-2-2-2	2-1-2-2-2	1-1-1-3-2
9	2-1-2-1-1	2-2-2-2-2	1-1-1-1-2
10	2-2-3-2-2	3-3-3-2-3	1-2-2-2-2
11	1-1-1-1-1	2-1-1-2-2	1-1-1-2-2
12	2-2-2-1-1	2-2-2-2-2	1-1-1-2-2
13	3-1-2-1-2	2-2-2-2-3	3-1-2-3-2
14	2-1-2-2-2	2-2-1-2-2	2-1-1-3-2
15	2-2-3-1-2	3-3-3-3-2	2-2-3-3-3
16	1-1-2-1-2	2-2-2-2-2	1-1-1-1-2
17	2-1-1-1-1	1-1-1-2-2	1-1-1-1-2
18	2-1-2-3-2	2-2-2-2-2	2-1-2-3-2
19	2-1-2-3-2	2-2-3-3-3	2-2-2-2-3
20	2-3-2-2-2	3-2-3-3-2	2-2-3-3-3

ÉVALUATIONS DÉTAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ
JUGE: MONSIEUR BERNARD TANGUAY

Séries / Élèves	Série A	Série B	Série C
1	3-3-2-2-1	3-1-2-1-1	2-1-2-2-2
2	2-1-2-1-2	1-2-2-2-1	2-2-1-1-2
3	3-3-3-3-1	2-2-3-2-2	3-2-2-3-2
4	2-1-1-1-3	2-1-1-2-2	3-1-2-1-2
5	2-1-1-1-3	1-2-2-1-2	1-1-1-1-2
6	2-1-1-1-2	2-2-1-1-3	3-2-2-3-3
7	1-2-1-2-3	2-3-2-3-2	1-2-2-1-2
8	1-2-2-2-2	2-1-2-2-2	1-1-1-2-3
9	2-1-1-2-2	2-2-2-2-2	1-1-1-1-2
10	3-1-3-2-1	3-3-3-3-3	2-2-2-2-3
11	1-1-1-1-1	2-1-2-1-2	1-1-2-2-2
12	1-2-1-1-3	2-2-2-2-3	1-1-1-1-1
13	2-1-2-2-2	3-2-3-2-1	3-2-2-2-2
14	2-2-2-2-3	2-1-2-3-1	2-1-2-2-3
15	2-1-2-3-3	3-3-3-3-2	3-2-2-3-3
16	2-2-2-2-1	2-1-2-3-2	1-1-1-1-2
17	1-1-1-1-1	1-1-2-1-2	1-1-1-1-2
18	2-2-2-2-2	2-1-3-3-2	2-2-2-2-2
19	2-2-2-2-3	3-3-3-2-2	1-2-2-3-3
20	2-2-3-3-3	3-2-3-3-2	1-3-3-3-3

EVALUATIONS DÉTAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ
JUGE: MONSIEUR GLEASON THÉBERGE

Séries / Élèves	Série A	Série B	Série C
1	2-2-3-2-2	2-2-2-2-2	1-2-1-2-2
2	1-2-1-2-2	1-2-1-2-2	1-1-2-2-2
3	2-2-3-3-3	3-3-2-2-2	2-2-2-2-2
4	2-1-2-1-2	1-1-2-2-1	1-2-2-1-2
5	2-2-1-1-2	1-1-2-1-3	1-1-1-1-2
6	2-1-2-1-1	2-2-2-2-2	2-2-2-2-2
7	2-1-1-2-2	2-3-3-3-2	1-1-1-1-2
8	1-1-2-2-2	1-1-2-2-2	1-1-2-2-2
9	1-1-1-2-2	2-2-1-2-2	2-1-2-2-1
10	2-2-2-2-2	3-2-3-3-3	3-1-1-2-2
11	1-1-1-1-1	1-1-2-2-2	1-2-1-1-2
12	1-2-2-2-1	2-2-2-2-2	1-1-1-2-1
13	2-1-1-2-1	2-2-2-2-3	2-1-2-2-2
14	2-2-2-2-3	1-2-2-2-2	2-1-3-2-2
15	1-2-2-2-2	2-2-3-3-3	2-2-1-3-3
16	1-2-2-2-2	2-2-2-1-2	1-1-1-1-1
17	1-2-2-1-1	2-2-1-2-2	1-1-1-1-2
18	1-2-1-2-2	2-3-3-2-2	2-1-2-1-2
19	2-2-2-2-2	1-2-3-3-3	2-1-2-1-2
20	3-2-2-2-3	2-2-3-3-3	2-3-3-2-2

EVALUATIONS DETAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ
JUGE: MONSIEUR LOUIS CHANTIGNY

Séries / Elèves	Série A	Série B	Série C
1	2-3-3-2-1	2-2-1-2-3	2-2-1-2-2
2	2-1-2-1-2	1-2-1-2-2	1-2-1-2-2
3	3-2-3-2-3	2-2-2-3-3	2-2-2-2-2
4	2-1-1-2-2	2-1-2-2-1	1-2-2-1-2
5	1-1-2-1-3	1-2-2-1-2	1-1-1-1-2
6	1-2-2-1-1	2-2-2-2-2	2-2-2-2-2
7	1-2-1-2-2	2-2-2-2-3	1-1-2-1-2
8	1-1-1-2-2	1-2-2-1-2	1-2-1-2-2
9	1-2-2-1-2	2-2-2-2-2	1-2-1-2-2
10	2-2-2-2-2	3-3-3-3-3	1-2-2-2-2
11	1-1-1-1-1	1-2-2-1-2	1-1-1-2-2
12	2-1-1-2-2	2-2-3-2-2	1-1-1-1-1
13	1-1-2-1-2	2-2-3-2-2	2-2-2-2-2
14	1-2-2-2-2	1-2-2-2-2	1-2-2-2-2
15	1-2-2-2-2	2-2-3-3-3	2-2-2-2-3
16	1-2-1-2-3	2-2-2-2-2	1-1-1-1-1
17	1-1-1-1-2	1-2-1-2-2	1-1-1-1-1
18	2-2-1-2-2	2-2-2-3-2	1-1-2-2-2
19	2-2-2-2-2	2-2-2-3-3	1-2-2-1-2
20	2-2-3-3-2	3-2-3-2-3	2-2-2-2-3

EVALUATIONS DETAILLÉES DE LA CRÉATIVITÉ
JUGE: MONSIEUR SERGE PROVENCHER

Séries / Elèves	Série A	Série B	Série C
1	2-2-2-3-1	2-2-2-2-2	1-2-2-2-2
2	2-2-1-1-2	1-2-2-1-2	1-2-2-1-2
3	3-2-3-3-2	2-2-3-2-3	3-2-2-2-2
4	1-1-1-2-2	1-2-1-2-2	1-1-2-1-2
5	1-2-1-1-2	1-2-2-1-2	1-1-1-1-1
6	1-1-1-2-1	2-2-2-2-2	2-2-2-2-2
7	1-1-2-2-2	2-3-2-2-2	1-2-1-2-2
8	1-2-1-2-2	2-2-2-2-2	1-1-1-2-2
9	1-1-2-1-2	2-2-2-2-2	1-1-2-1-2
10	2-2-2-2-2	3-3-3-3-3	1-2-2-2-2
11	1-1-1-1-1	1-1-2-2-2	1-1-1-2-2
12	1-1-2-2-2	2-2-2-3-3	1-1-1-1-2
13	1-2-1-1-2	2-2-2-3-3	2-2-2-2-2
14	1-2-2-2-2	1-2-2-2-2	1-2-2-2-3
15	1-2-2-2-3	3-2-3-3-3	2-2-2-2-3
16	1-2-2-2-2	2-2-2-2-2	1-1-1-1-2
17	1-1-1-1-1	1-2-1-2-2	1-1-1-1-2
18	1-1-2-2-2	2-3-2-2-3	1-2-2-1-2
19	2-2-2-2-2	2-3-3-2-3	1-2-2-2-2
20	2-2-2-2-3	3-3-2-2-3	2-2-2-2-3

APPENDICE D

EVALUATIONS GLOBALES DE LA CRÉATIVITÉ

EVALUATIONS GLOBALES DE LA CREATIVITE

Juges / Textes	JUGE A	JUGE B	JUGE C	JUGE D	JUGE E
A-1	8	11	11	11	10
A-2	8	8	8	8	8
A-3	13	13	13	13	13
A-4	7	8	8	8	7
A-5	8	8	8	8	7
A-6	6	7	7	7	6
A-7	9	9	8	8	8
A-8	9	9	8	7	8
A-9	7	8	7	8	7
A-10	11	10	10	10	10
A-11	5	5	5	5	5
A-12	8	8	8	8	8
A-13	9	9	7	7	7
A-14	9	11	11	9	9
A-15	10	11	9	9	10
A-16	7	9	9	9	9
A-17	6	5	7	6	5
A-18	10	10	8	9	8
A-19	10	11	10	10	10
A-20	11	13	12	12	11
B-1	8	8	8	10	10
B-2	7	8	8	8	8
B-3	13	11	12	12	11
B-4	7	8	7	8	8
B-5	8	8	8	8	8
B-6	9	9	10	10	10
B-7	11	12	13	11	11
B-8	9	9	8	8	10
B-9	10	10	9	10	10
B-10	14	15	14	15	15

Juges / Textes	JUGE A	JUGE B	JUGE C	JUGE D	JUGE E
B-11	8	8	8	8	8
B-12	10	11	10	11	12
B-13	11	11	11	11	12
B-14	9	9	9	9	9
B-15	14	14	13	13	14
B-16	10	10	9	10	10
B-17	7	7	9	8	8
B-18	10	11	12	11	12
B-19	13	13	12	12	13
B-20	13	13	13	13	13
C-1	9	9	8	9	9
C-2	7	8	8	8	8
C-3	12	12	10	10	11
C-4	9	9	8	8	7
C-5	6	6	6	6	5
C-6	13	13	10	10	10
C-7	8	8	6	7	8
C-8	8	8	8	8	7
C-9	6	6	8	8	7
C-10	9	11	9	9	9
C-11	7	8	7	7	7
C-12	7	5	6	5	6
C-13	11	11	9	10	10
C-14	9	9	10	9	10
C-15	13	13	11	11	11
C-16	6	6	5	5	6
C-17	6	6	6	5	6
C-18	10	10	8	8	8
C-19	11	11	8	8	9
C-20	13	13	12	11	11

Juges / Textes	JUGE A	JUGE B	JUGE C	JUGE D	JUGE E
B-11	8	8	8	8	8
B-12	10	11	10	11	12
B-13	11	11	11	11	12
B-14	9	9	9	9	9
B-15	14	14	13	13	14
B-16	10	10	9	10	10
B-17	7	7	9	8	8
B-18	10	11	12	11	12
B-19	13	13	12	12	13
B-20	13	13	13	13	13
C-1	9	9	8	9	9
C-2	7	8	8	8	8
C-3	12	12	10	10	11
C-4	9	9	8	8	7
C-5	6	6	6	6	5
C-6	13	13	10	10	10
C-7	8	8	6	7	8
C-8	8	8	8	8	7
C-9	6	6	8	8	7
C-10	9	11	9	9	9
C-11	7	8	7	7	7
C-12	7	5	6	5	6
C-13	11	11	9	10	10
C-14	9	9	10	9	10
C-15	13	13	11	11	11
C-16	6	6	5	5	6
C-17	6	6	6	5	6
C-18	10	10	8	8	8
C-19	11	11	8	8	9
C-20	13	13	12	11	11

APPENDICE E

MOYENNES DES POINTS ALLOUÉS PAR LES JUGES

MOYENNES DES POINTS ALLOUÉS PAR LES JUGES

Juges / Séries	JUGE A	JUGE B	JUGE C	JUGE D	JUGE E
A	8,55	9,15	8,70	8,60	8,30
B	10,05	10,25	10,15	10,30	10,60
C	9,00	9,15	8,15	8,10	8,25

APPENDICE F

MOYENNE, VARIANCE ET ÉCART TYPE

MOYENNE, VARIANCE ET ÉCART TYPE

	JUGE A	JUGE B	JUGE C	JUGE D	JUGE E
Moyenne	9,20	9,50	9,00	9,00	9,05
Variance*	5,35	5,61	4,54	4,54	5,10
Écart type**	2,3128	2,3685	2,1312	2,1312	2,2581

* Le résultat est le carré de l'écart type.

** Formule utilisée: $S_x = \sqrt{\frac{\Sigma x^2 - n\bar{x}^2}{n-1}}$

- n: nombre d'échantillons.

- Σx: total d'échantillons.

- Σx^2: somme du carré des échantillons.

- $\bar{x}$: moyenne des échantillons ($\bar{x} = \frac{\Sigma x}{n}$).

- S_x: déviation standard avec paramètre de population choisi "n-1".

APPENDICE G

DISTRIBUTION À L'INTÉRIEUR DES NIVEAUX DE CRÉATIVITÉ

DISTRIBUTION À L'INTÉRIEUR DES NIVEAUX DE CRÉATIVITÉ

SÉRIE A

Niveau de créativité	Scores regroupés	Nombre de textes	Moyenne en %
Inférieur	5,6,7	26	26%
Moyen	8,9,10,11,12	68	68%
Supérieur	13,14,15	6	6%

SÉRIE B

Niveau de créativité	Scores regroupés	Nombre de textes	Moyenne en %
Inférieur	5,6,7	5	5%
Moyen	8,9,10,11,12	75	75%
Supérieur	13,14,15	20	20%

SÉRIE C

Niveau de créativité	Scores regroupés	Nombre de textes	Moyenne en %
Inférieur	5,6,7	32	32%
Moyen	8,9,10,11,12	62	62%
Supérieur	13,14,15	6	6%

APPENDICE H

QUESTIONNAIRE SUR L'AFFECT

QUESTIONNAIRE SUR L'AFFECT

Liste des questions

1- Vous aimez étudier dans cette matière?
2- Vous aimeriez continuer d'étudier dans cette matière?
3- Beaucoup de choses vous plaisent dans cette matière?
4- Cette matière est importante dans votre formation?
5- Cette matière est importante dans votre profession future?
6- Vous souhaitez continuer vos études très longtemps?
7- Vous aimez fréquenter votre institution?
8- Vous trouvez que l'éducation est essentielle?
9- Vous avez une haute opinion de vos collègues?
10- Vous avez une haute opinion de vos professeurs?
11- Vous êtes un bon étudiant à l'intérieur de ce cours?
12- Vous êtes bien vu à l'intérieur de votre groupe?
13- Vous êtes bien vu à l'intérieur de l'institution?
14- Vous êtes bien vu par votre professeur?
15- Vous trouvez que son enseignement offre de la qualité?

Questions		Réponses				
		C.F.	F.	?	V	C.V.
1	Pré-test	0	2	3	9	6
	Test	0	1	2	10	7
	Post-test	0	2	3	9	6
2	Pré-test	0	2	3	9	6
	Test	0	1	2	10	7
	Post-test	0	2	3	9	6
3	Pré-test	0	2	3	9	6
	Test	0	1	2	10	7
	Post-test	0	2	3	9	6
4	Pré-test	0	1	3	10	6
	Test	0	0	2	9	9
	Post-test	0	1	3	9	7
5	Pré-test	0	1	2	12	5
	Test	0	0	1	12	7
	Post-test	0	1	2	12	5
6	Pré-test	0	0	7	7	6
	Test	0	0	7	6	7
	Post-test	0	0	7	7	6
7	Pré-test	0	0	6	10	4
	Test	0	0	6	10	4
	Post-test	0	0	6	10	4
8	Pré-test	0	0	2	10	8
	Test	0	0	2	10	8
	Post-test	0	0	2	10	8
9	Pré-test	0	1	2	11	6
	Test	0	1	1	12	6
	Post-test	0	1	2	11	6
10	Pré-test	0	1	5	12	3
	Test	0	0	6	10	4
	Post-test	0	0	6	11	3

11	Pré-test	0	0	3	14	3
	Test	0	0	1	15	4
	Post-test	0	0	2	14	4
12	Pré-test	0	0	6	12	2
	Test	0	0	5	13	2
	Post-test	0	0	5	13	2
13	Pré-test	0	0	7	11	2
	Test	0	0	6	12	2
	Post-test	0	0	6	12	2
14	Pré-test	0	1	6	10	3
	Test	0	1	4	10	5
	Post-test	0	1	5	11	3
15	Pré-test	0	0	5	12	3
	Test	0	0	4	11	5
	Post-test	0	0	4	12	4

APPENDICE I

QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE

QUESTIONNAIRE SUR L'EXPÉRIENCE

Question

Vous avez apprécié cette expérience d'écriture?

Réponses

	C.F.	F.	?	V.	C.V.
Pré-test	0	2	4	10	4
Test	0	0	2	4	14
Post-test	0	4	6	9	1

APPENDICE J

TRADUCTIONS

Introduction

(5) "Il y a eu jusqu'ici plusieurs conférences consacrées aux problèmes de l'école dans une société en mutation".

(28) "Ce potentiel créatif doit être entretenu et développé".

Chapitre premier

(9) "Seul le profane pense qu'une personne créative a un don particulier que le commun des mortels n'a pas. Cette conception est refusée par les psychologues, vraisemblablement à l'unanimité. La conviction de tous les psychologues est que tous les individus ont en eux toutes les aptitudes à des degrés différents, mis à part les phénomènes pathologiques. On peut donc s'attendre à des actes créatifs, sans tenir compte de leur importance et de leur fréquence, chez presque tous les individus".

(31) "Rien ne pourrait être plus loin de la vérité".

(32) "Le produit n'est pas complètement déterminé par l'information reçue".

(38) "Élaborer signifie perfectionner les détails dans ce qui est déjà une production créative".

(48) "Amener l'étudiant à une connaissance de sa propre personnalité devrait constituer l'une des fonctions premières de l'éducation".

(52) "Comprendre empathiquement. C'est ce qui fournit l'ultime sécurité psychologique [...]. Si je dis que je vous "accepte" mais ne connais rien de vous, il s'agit là d'une acceptation superficielle et vous savez que tout peut changer si j'en viens à vous connaître. Mais si je vous comprends empathiquement, vous regarde de votre point de vue et pénètre votre univers - en vous acceptant encore -, alors on peut parler de sécurité. Dans ce contexte, vous pouvez permettre à votre moi authentique d'émerger et pouvez l'exprimer dans des formes variées et nouvelles au monde. C'est une façon capitale de nourrir la créativité".

(56) "Le côté ordonné et symétrique de cette formulation, qui semble si attrayant à première vue, est précisément ce qui constitue sa faiblesse".

(63) "Une période d'activité non consciente pendant laquelle les idées du créateur vont en profondeur".

(74) "Dans le processus de la création, l'illumination marque l'aboutissement d'un climax. Subitement, le créateur débouche sur la solution de son problème - le concept qui englobe tous les faits, la pensée qui complète la série d'idées sur lesquelles il travaille. Dans ce moment d'inspiration, chaque morceau du casse-tête trouve sa place. [...] L'inspiration est non seulement imprévue. Elle est aussi, *en apparence*, inébranlable, parce que le créateur est convaincu de la justesse de la solution avant même de l'avoir vérifiée logiquement. Plus, l'inspiration est l'une des joies les plus intenses que puisse connaître l'être humain. Car, au fur et à mesure qu'il concrétise la vision qui lui a si longtemps échappée, le créateur fait connaissance avec l'exaltation".

(80) "La créativité n'est que très rarement un moment d'intuition; elle requiert ordinairement une analyse soutenue

qui permet de séparer les facteurs significatifs de ceux qui ne le sont pas".

(88) "D'après lui (Wertheimer), le processus de pensée ne procède ni par les opérations de la logique ni par les connections pièces sur pièces de l'associationnisme, mais en structurant des "*gestaltens*". Généralement, il y a une première situation, S1, où les processus actuels démarrent, et, par la suite, après un certain nombre d'étapes, une seconde situation, S2, où le processus se termine et le problème est résolu. S1, la situation-problème, est structuralement incomplète et implique une lacune ou un trouble structural. S2, la situation-solution, est sous certains rapports structuralement meilleure, la lacune étant comblée de façon adéquate et le trouble structural ayant disparu".

(96) "Les processus préconscients sont assaillis de deux côtés. Du premier, ils sont transformés en symboles rigides et déformés sous les effets d'un inconscient qui les oriente loin de la réalité, de par un fonctionnement rigide et manquant nettement de fluidité inventive. De l'autre, ils sont déformés par la pensée consciente, et revus et corrigés dans le cadre d'une critique générale de cette dernière. Le caractère unique

de la créativité, c'est-à-dire sa capacité à trouver et agencer quelque chose de neuf, dépend de la marge de manœuvre dans laquelle les fonctions préconscientes pourront se manifester librement, entre ces deux entités oppressives qui font toujours obstacle".

(98) "Dans le mode autocentrique, il y a peu ou pas d'objectivation; l'emphase est mise sur ce que la personne ressent et comment elle ressent; il y a une étroite relation, pouvant résulter en fusion, entre la qualité sensorielle et le plaisir ou le déplaisir, et l'individu réagit primairement à ce qui vient le frapper (il peut parfois amener quelque chose à le frapper, comme en mettant de la nourriture dans sa bouche). Dans le mode allocentrique, il y a objectivation; l'emphase est mise sur ce à quoi ressemble l'objet; il n'y a pas de relation directe ou prononcée entre les qualités sensorielles et les sentiments plaisir-déplaisir - parce qu'ils sont habituellement absents ou moins importants; l'individu approche d'ordinaire l'objet activement et en s'arrangeant pour être plus réceptif, de manière à se l'approprier".

(99) "C'est l'art de considérer le familier totalement et dans son existence véritable, mais sans en faire usage

autocentriquement pour des fins destinées à nous sécuriser".

(100) "Chaque chose a une étiquette, et si quelqu'un ne la connaît pas, les experts lui diront laquelle".

(103) "L'utilisateur de la pensée verticale tentera de trouver pourquoi une idée ne fonctionne pas afin de pouvoir la rejeter".

(104) "Rarement la pensée latérale fournit-elle en soi la solution".

(106) "C'est défaire, inverser ou transposer les façons de voir et de répondre de tous les jours, qui font de l'univers un lieu sûr et familier. Cette poursuite de l'étrangeté n'est cependant pas la quête du blasé pour l'insolite et le bizarre. C'est une tentative pour jeter un regard neuf sur le même vieux monde, les mêmes gens, les mêmes idées, les mêmes sentiments et les mêmes choses. Dans l'univers familier, les objets sont toujours ordonnés, mais l'enfant qui se penche et regarde la réalité d'entre ses jambes expérimente ce familier rendu étrange. (Quelqu'un peut voir un arbre familier comme un ensemble solide dans un espace qui autrement serait vide,

pendant que le sculpteur peut consciemment transformer son univers pour voir l'arbre comme une série de vides ou de trous creusés dans la masse solide de l'air.) ".

(107) "Aucune tentative de résolution de problèmes ne peut être couronnée de succès".

Chapitre deuxième

(10) "Il produit une image qui, bien qu'inadéquate sur le plan technologique, est satisfaisante esthétiquement".

(11) "La principale différence entre l'analogie symbolique et les autres mécanismes est d'ordre quantitatif".

(15) "Cette technique est un excellent pont entre la formulation d'un problème et sa résolution".

(24) "Cette méthode a créé une ambiance de magie dans laquelle les enfants ont pu devenir ceux qu'ils avaient imaginés, tout en ayant le courage de faire des choses qu'ils n'auraient pas expérimentées autrement".

(32) "Plusieurs études ont évalué l'efficacité du principe spécifique sous-jacent au jugement reporté sur le plan de la créativité. Ce principe commande l'omission délibérée du jugement durant qu'a cours l'idéation, dans le but d'empêcher tout jugement prématuré d'enrayer l'imagination. Juger ne sera permis seulement après qu'une variété d'alternatives auront été énumérées. [...] Le jugement reporté permet de se détacher de la peur qui peut surgir par rapport à l'idée de quelqu'un, et donne la chance de tirer le maximum des processus associatifs. Parloff et Handlon (1964) ont examiné le jugement reporté pour déterminer pourquoi il favorisait autant l'idéation. Ils ont conclu qu'il n'accentue pas vraiment la fabrication d'idées proprement dite, mais plutôt la volonté d'une personne de réfléchir sur des idées qu'elle aurait ordinairement rejetées".

(42) "Situation contradictoire par rapport au sens commun; énoncé ou observation contradictoire; situation contraire à la croyance commune".

(46) "Essentiellement, un paradoxe est un jeu de mots, un calembour, exprimé dans une certaine rhétorique et une certaine logique".

(47) "En sciences sociales, quand les enfants exploreront les problèmes de la pauvreté, permettons-leur de considérer de vieux proverbes comme "Le travail acharné vient à bout de n'importe quel problème". Ou, en science, demandons-leur de prouver ou de discuter si le fait de toucher un crapaud entraine automatiquement l'apparition d'une verrue. Cette stratégie permet aux enfants de bien dissocier le fait réel de la croyance populaire".

(66) "Elle insiste également pour dire qu'il est capital de distinguer entre les questions posées pour amener les étudiants à émettre exactement ce que le professeur veut qu'ils émettent (un jeu pareil ne peut être bien joué que par certains étudiants) et les questions stimulant la réflexion personnelle de ceux-ci".

(68) "Dessiner exige que quelqu'un regarde soigneusement et observe à la fois les détails et les relations spatiales d'un ensemble".

(71) "Les individus créatifs semblent avoir développé à un haut degré l'habileté de visualiser mentalement, mais après avoir eu maille à partir avec celle-ci".

(72) "Les premières années, les enfants se servent de tous leurs sens pour découvrir le monde. Ils manipulent un nouvel objet, le regardent sous tous ses angles, écoutent les sons qu'il fait, le sentent, et souvent le mettent dans leur bouche à la fois pour le goûter et pour l'explorer avec leur langue. En prenant des informations à travers tous leurs sens, ils en viennent à "connaître" les attributs de cet objet. C'est seulement plus tard qu'ils associeront des étiquettes verbales avec celui-ci et ses différents attributs".

(95) "Les enfants adorent ce jeu".

(96) "C'est la même différence qu'entre "Quelque chose n'allait pas chez le chauffeur?" et "Est-ce que l'automobile a échappé au contrôle du conducteur parce qu'il se hâtait pour ne pas manquer son rendez-vous chez le médecin?". Il y a des enfants qui font précéder les hypothèses d'efforts en vue de localiser la contrainte, et il y a ceux qui vont directement au but en accumulant des hypothèses qui n'ont aucun rapport".

Chapitre troisième

(63) "Un paradoxe, originellement, est un énoncé allant à l'encontre d'une opinion généralement répandue".

(64) "Un paradoxe logique consiste en deux propositions contraires ou même contradictoires, conduites par des prémisses apparemment valides".

Chapitre quatrième

(8) "La langue maternelle est le premier instrument des relations sociales et de l'intercommunication".

(12) "La littérature peut nous aider à nous comprendre nous-mêmes".

(13) "La littérature est l'exploration de l'homme par l'homme à l'aide de la lumière artificielle, laquelle est plus appropriée que la lumière naturelle parce qu'on peut la diriger".

(21) "Chaque école et chaque unité éducative possède des objectifs. Mais, la plupart du temps, ceux-ci sont implicites plutôt qu'explicites. Alors, trop souvent, les concepteurs de curriculums s'entendent en apparence, parce que rien n'est défini ou que les objectifs sont si généraux et ambigus qu'ils servent de slogans, et non de sources véritables de direction".

(38) "Il n'y a pas de voie royale menant à l'organisation d'expériences significatives dans le cours de littérature".

(63) "Quand la même condition de stress est entretenue sans variation significative ou sans répit, une personne est en quelque sorte privée de ses instruments de comparaison, et cette condition monotone peut mener tout droit à son propre effondrement".

(64) "Finalement, il y a la question de l'hyper-stimulation. Elle peut prendre la forme de demandes concernant la vitesse d'exécution, la précision ou la complexité au-delà de la capacité de l'individu. Personne ne peut persister indéfiniment dans la recherche d'un but utopique sans en souffrir. Nous sommes d'ailleurs tous au courant de ces cas où des attentes parentales déraisonnables ou une ambition personnelle ont apporté des

résultats malheureux à des étudiants. Au fond, notre système scolaire rigide, ancré dans la mesure de l'âge chronologique, n'est pas réputé pour sa réceptivité aux variations individuelles".

(100) "Il y a une magnifique histoire à propos d'un distingué professeur de physique. Il raconte comment il s'y est pris pour expliquer la théorie des quanta à une classe avancée: "J'y parvins une première fois, avant de découvrir devant moi des élèves complètement pâles - ils n'avaient manifestement pas compris. J'y parvins ensuite une deuxième fois, mais ils n'avaient pas encore compris. Alors, j'y parvins une troisième fois, et à ce moment, *je* compris"".